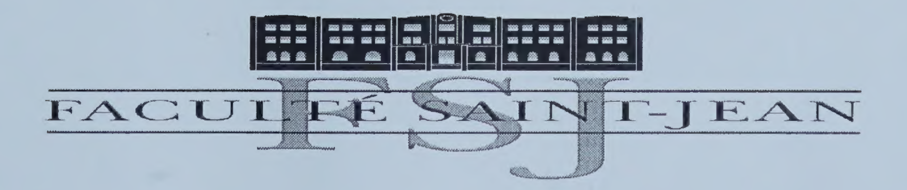

University of Alberta Library
0 1620 2066 8263


UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



PRINTEMPS 2004

VOL. II

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Malanga Georges Liboy

Title of the Research Projet: L'implication et la participation des parents congolais dans l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles d'Edmonton.

Degree : Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted : 2004

University of Alberta

L'implication et la participation des parents congolais dans l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles d'Edmonton.

Par

Malanga Georges Liboy

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2004



University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée L'implication et la participation des parents congolais dans l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles d'Edmonton, présentée par Malanga Georges Liboy en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma mère,
Motopamba Agnès,
pour son amour indéfectible.

ABSTRACT

Compared to other Canadian provinces, Alberta has known a great increase in its immigration during the past ten years. Among these new arrivals, we find persons from the Republic of the Congo whose values and cultures, different from those of Canadians and immigrants from other countries, can be observed in the classroom.

The present study was conducted among a population of immigrants from the Congo. The study's purpose was to verify whether certain factors impeded or stopped parents from participating actively in their children's learning. The results demonstrated the existence of certain factors that make it difficult for participation to occur and also a strong desire on the part of the parents to accompany their children in this process.

RÉSUMÉ

L'Alberta est la province canadienne qui connaît un flux migratoire élevé comparativement au reste du pays depuis ces dix dernières années. Parmi cette population migrante, nous dénombrons les immigrants d'origine congolaise qui ont des valeurs et la culture différentes de celles des canadiens de souche ainsi que d'autres canadiens d'origines diverses. Cette diversité des albertains se remarque aussi dans nos écoles. Cette étude a été effectuée auprès de la population d'origine congolaise et avait pour but de vérifier s'il existait des facteurs qui les empêchent à participer de façon effective dans l'apprentissage de leurs enfants.Les résultats de la recherche démontrent l'existence de certains facteurs qui rendent difficile cette participation, mais les parents congolais manifestent un désir réel d'accompagner leurs enfants dans ce processus d'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer mes remerciements à madame Florence Gobeil – Dwyer, ma superviseure, pour toute son aide, son support, ses conseils et ses encouragements qui m'ont permis de compléter ce projet.

J'aimerais manifester ma gratitude à madame Yvette Mahé qui a bien voulu lire et apporter les corrections nécessaires à cette recherche.

Un merci particulier à ma femme Virginie Elamelo et à mes fils GrâceàDieu, Dieuleveut, Ridi et Christopher pour leur patience et surtout leur amour.

Je ne pourrais terminer sans dire merci à Jonas Makangu pour ses encouragements et ses amitiés tout au long de mes études à la Faculté Saint-Jean.

TABLES DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES GRAPHIQUES

CHAPITRE I : INTRODUCTION

Faire participer les partenaires comme l'école, la communauté, l'État et les parents à la vie scolaire est un défi à relever car la réussite scolaire d'un enfant n'est possible qu'avec la contribution respective de chacun des protagonistes. Mais ces protagonistes sont en évolution. Nous assistons de plus en plus à des transformations sur la composition, la définition et le rôle des familles.

Présentement, on parle des familles monoparentales, des familles reconstituées, des couples homosexuels, des unions libres. À cause de ces bouleversements, même si les aspirations des parents restent la réussite scolaire de leurs enfants, ces derniers vivent dans des familles où il n'y a manque de modèles pour les orienter. Les immigrants en général et les congolais en particulier faisant partie de la communauté en subissent aussi les effets. Dans une famille monoparentale dont la mère est le chef et qui travaille à temps plein, il ne lui reste pas suffisamment du temps pour s'occuper des devoirs, assister aux réunions et s'impliquer aux activités parascolaires. Roy (1994, p. 9) constate que la cohésion entre leurs pratiques éducatives et celles de l'école ne peut non plus être tenue pour acquise comme autrefois, du temps où la société était plus homogène; elle doit aujourd'hui être explicitement établie et elle est sans cesse à refaire.

L'école de son côté connaît des mutations provoquées par des changements familiaux et l'arrivée massive des enfants issus de l'immigration. Les problèmes auxquels transigent l'école sont variés et multiples dont le nouveau type des familles, les programmes d'études et le matériel didactique modifiés ou à être modifier pour refléter la nouvelle réalité, la diversité des religions et valeurs avec toutes ses



conséquences ainsi que l'absence des parents souvent retenus au travail. Malgré ces changements, l'on ne doit pas oublier que l'objectif reste la réussite scolaire de l'élève. D'où les parents, les enseignants, les partenaires doivent travailler ensemble pour favoriser un meilleur dialogue et une meilleure compréhension entre l'école et les familles.

> *Les parents sont considérés comme un acteur clé du fonctionnement de l'institution scolaire; la conviction que l'école ne peut rien faire si le parent ne s'investit pas intensément, particulièrement avec un enfant en échec, est fortement ancrée dans les représentations des enseignants.*
>
> Hohl (1996)

La communauté et l'État sont aussi des intervenants non négligeables dans la réussite des enfants. Les centres communautaires sont les lieux où les familles et les enfants de toutes les origines se rencontrent, se socialisent et tissent des liens de bon voisinage. La communauté complètent les services non fournis par l'école. La responsabilité d'adapter le programme d'études, de financer les budgets des programmes spéciaux revient aux gouvernements. Sans cet appui de l'État, la réussite scolaire et l'intégration sociale des élèves ne peuvent se réaliser.

Le rôle des partenaires dans ce processus est primordial. Pour la catégorie des parents immigrants qui ne connaissent qu'à peine le fonctionnement du système éducatif, les valeurs canadiennes et la culture de sa nouvelle communauté, il est plus qu'indispensable que chaque acteur s'investisse sincèrement dans cette responsabilité

car c'est l'avenir non seulement des enfants mais aussi celui du pays qui est en jeu. Cette tâche est globale et ardue mais elle incombe d'abord aux parents. C'est en effet ce que souligne le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec (2000, P. 27), le système scolaire est un instrument collectif de premier plan pour soutenir les parents. Mais, nous ne pouvons pas perdre de vue que la responsabilité primordiale de la réussite à l'école incombe d'abord aux parents. Ces derniers doivent manifester leur désir et montrer la volonté de bien s'impliquer dans ce long et pénible processus de l'apprentissage des enfants. Les parents délèguent tout simplement une partie de leurs responsabilités aux enseignants qui, en accord avec eux, complètent l'éducation des enfants; donc la réussite scolaire, c'est d'abord et avant tout l'affaire des parents (Conseil de la famille et de l'enfance, 1995, p. 43). En Alberta, nous connaissons des mutations constantes avec l'arrivée massive des familles venant des horizons divers c'est- à- dire d'autres provinces canadiennes et l'étranger.

Pour réussir l'intégration des élèves ayant des cultures, des valeurs, des religions, de pays et des couleurs différentes, devrait-on modifier les programmes d'études en vigueur dans la province d'Alberta pour l'adapter à la nouvelle réalité démographique?
Comment peut-on assister les parents immigrants à intégrer la communauté d'accueil? Quels sont les facteurs auxquels font face les minorités visibles et ethnoculturelles pour s'impliquer dans la formation académique de leurs enfants? Est-ce que l'école albertaine reflète la diversité constatée dans sa nouvelle composition

démographique? Voilà autant des questions que nous tenterons de répondre dans cette recherche.

1.1 Problématique

La présence de plus en plus nombreuse d'élèves provenant des origines diverses dans les écoles canadiennes en général et en Alberta en particulier remet en question les stratégies de l'apprentissage, le programme d'études, le matériel didactique en usage, la formation des enseignants et enseignantes et d'autres activités. Notre étude concerne les parents immigrants d'origine congolaise dont les enfants fréquentent les écoles situées dans la ville d'Edmonton. L'objectif général de cette recherche est celle de vérifier si certains facteurs identifiés dans la littérature comme la communication, la langue, le système scolaire, la situation socio-économique et les différences culturelles, les différences cultures, le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants en Alberta et d'autres s'appliquent aussi dans le cas des parents congolais d'Edmonton.

1.2 Contexte

Pour bien appréhender la problématique, il serait mieux de revenir aux genèses même de ce beau pays. Le Canada est une nation qui a été découverte par les explorateurs européens. Deux peuples ont été à la base de sa création. Il s'agit des Français et les Britanniques qu'on appelait des colons. Depuis sa fondation, le Canada a toujours été un pays de l'immigration. Mais, celle-ci était composée principalement des européens et des américains. Vers la fin du dix-neuvième et au début du

vingtième siècle nous trouvons la première vague d'immigrants européens dans l'Ouest canadien. Quelques années plus tard, les gens venus de différents coins du globe découvrent les avantages de vivre au Canada et commencent alors des vagues d'immigrations qui continuent jusqu'à date. La population canadienne devient de plus en plus variée ainsi que sa culture. On y trouve des chinois, des japonais, des indiens, des africains, des australiens et d'autres. Cette diversité se fait de plus en plus sentir dans tous les niveaux de la société canadienne dont les écoles. Celles-ci deviennent multiethniques et pluriculturelles. Les enseignants sont contraints de vivre avec cette situation nouvelle dans leurs salles de classe. Ils ont face à eux des parents nés, éduqués et instruits ailleurs voire même analphabètes. Cette situation se manifeste dans les programmes où étudient les enfants des immigrants : immersion française, francophones et anglophones, Il se pose alors les problèmes que nous soulevons dans les lignes à suivre dont : la communication, l'accueil, les différences culturelles pour ne citer que ceux-là.

1.3 But

Le but de cette recherche est de vérifier s'il existe des facteurs qui empêchent les parents congolais à participer de façon effective dans l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles à Edmonton.

1.4 Brève histoire de la République démocratique du Congo

Découvert en 1482 par un explorateur portugais appelé Diego Cao, le Congo fut colonisé par la Belgique jusqu'en 1960. Le Congo est le deuxième pays en étendue de

l'Afrique et est entouré par neuf pays limitrophes à savoir : L'enclave du Cabinda et la République du Congo à l'ouest, la République Centrafricaine et le Soudan au nord, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi et la Tanzanie à l'est et la Zambie et l'Angola au sud. Sa superficie est 33 fois plus grande que le Benelux, quatre-vingt fois que la Belgique et quatre fois plus que la France. Il est situé au centre de l'Afrique et est traversé par l'équateur. Il y fait chaud durant toute l'année car sa température ne descend que rarement en dessous de 26 degrés Celcius. Il y a seulement deux saisons dominantes toute l'année : la saison sèche et la saison de pluie. La végétation du sol congolais se répartit en deux grandes catégories : la forêt et la savane. La forêt couvre un peu moins de la moitié de la superficie du territoire congolais. Et, on y trouve de nombreuses espèces d'arbres à latex, de palmiers à huile, le caféier, le cotonnier, les arbres fruitiers, le bananier, le cocotiers… La forêt congolaise représente 47% de la forêt africaine avec un million de km 2 d'étendue. La faune regorge une diversité d'espèces rarissimes et protégés. À travers ses huit parcs nationaux, on y trouve : éléphants, buffles, lions, antilopes, gazelles, phacochères, hyènes, okapi, guépards, gorilles en liberté, etc. Son sous-sol est l'un des plus riches au monde. Le Congo est un véritable scandale géologique. Il est le 6ème producteur mondial de cuivre et en même temps le plus gros fournisseur mondial du cobalt (65 % des réserves connues du globe) et de diamants. Outre ça, il produit et exporte les minerais suivants : or, zinc, étain, manganèse, charbon, uranium, charbon. Des gisements de pétrole viennent récemment d'être découverts dans la région de l'Ituri et l'exploration continue.

La République démocratique du Congo est un pays d'avenir car l'exploitation de ses richesses n'est qu'à l'étape primaire et qu'avec la stabilité, la paix et les investissements étrangers, ce pays pourrait devenir un véritable moteur de développement du continent africain.

1.5 Aperçu sur l'éducation en République démocratique du Congo

Le système éducatif au Congo est calqué sur le modèle belge. La langue officielle et celle de l'enseignement est le français sauf dans certains cas exceptionnels (écoles rurales et le niveau préscolaire) où les 250 dialectes sont utilisées. Dès le début de la colonisation par les belges la responsabilité de scolariser les jeunes congolais était confiée aux religieux (catholiques et protestants) mais, ce sont les catholiques qui se sont accaparés l'éducation à cause de l'expansion de leur église au Congo (plus de 75% de la population est croyants catholiques).

Cette mission conjointe de civiliser et d'évangéliser les congolais par l'école est le point de départ de la collaboration entre l'État et les missions religieuses, principalement catholiques (Busugutsala, 1997, p. 13). Selon Busugutsala (1997) " the Roman catholic missionnaries won a major role in Leopold II mission civilisation as a result of the 1906 Concordat between the Vatican and the king that not only responded indirectly to charges levelled against the kind of treatment many were receiving at the hands of Leopold's agents, but established the basis of subsequent church-state relations " (p. 13).

Au Congo comme dans plusieurs pays africains, l'éducation des enfants est l'affaire de toute la communauté.

D'après Ezembe (1997), l'éducation des enfants se passait sur deux espaces : à l'intérieur de la maison où régnaient les géniteurs biologiques et à l'extérieur de la maison où l'enfant était sous la surveillance de tous les adultes de l'âge de ses parents. Il existait la sexualisation des rôles parentaux, les femmes s'occupant principalement de leur rôle de futures épouses et futures mères. Les hommes, ajouta-t-il, s'occupaient des jeunes garçons à qui ils inculquaient les notions telles que l'intégrité, l'honneur, la virilité et le courage.

Cette méthode d'encadrement était similaire dans les écoles catholiques : les écoles des filles (lycées et écoles ménagères) étaient administrées par les religieuses dont le but était de préparer les futures épouses, mères et éventuellement des religieuses (sœurs). Alors que les garçons fréquentaient les écoles (collèges) gérées par les frères et les pères.

A son accession à l'indépendance en 1960, les catholiques par le truchement du Bureau d'enseignement catholique (BEC) et les experts de l'Unesco reçurent la tâche de reformer la mission de l'école pour l'adapter aux besoins réels du pays. L'étude de Wohlgenant (1979, P.31) révèle qu'à partir de là une commission nationale fut créée en vue de procéder à la réforme des programmes de l'enseignement secondaire et à l'enracinement culturel et social de l'école secondaire dans le sol africain. Ainsi, les réseaux d'enseignement se présentèrent comme suit :

Écoles officielles : financées et gérées par le gouvernement;

Écoles conventionnées catholiques : gérées par les catholiques et associations catholiques et subventionnées par l'État;

Écoles conventionnées protestantes : gérées par les protestants et associations protestantes mais subventionnées par l'État;

Écoles officielles congrégationalistes : gérées par les religieux catholiques et subventionnées par l'État;

Écoles non conventionnées : gérées et financées par des particuliers ou des sociétés (entreprises).

Vers la fin des années 70, le gouvernement de l'époque décida de nationaliser toutes les écoles qui étaient administrées par les religieux et les expatriés. Cette politique devait permettre de laver le Congo du colonialisme symbolisé par l'église catholique. Certains pensent même que Mobutu (président du Congo entre 1965 et 1997) avait un compte personnel à régler avec les missionnaires catholiques, lui qui avait eu maille à partir avec eux pendant son enfance et même son adolescence (Busugutsala, 1997, P.150).

1.6 Comparaison entre les structures des systèmes d'enseignement en Alberta et au Congo.

Dans cette partie nous comparons les systèmes d'enseignement au Congo et en Alberta pour ressortir les similarités qui existent entre les deux structures.

Alberta (Canada)	Congo
Pré-maternelle	Maternelle (premier degré)
Maternelle	Maternelle (deuxième degré)
Niveau primaire (6 ans)	Niveau primaire (6 ans)
Secondaire (1er niveau : 3 ans) : Junior High	Cycle d'orientation (2 ans)
Secondaire (2ème niveau : 3 ans) : Senior High	Secondaire (4 ans)
Collège (2 ans)	Institut supérieur (3 ans)
Université (4 à 6 ans)	Université (5 ans)

1.7 Relations entre parents et enfants congolais au Congo et au Canada

Nous avons jugé important de faire une succincte comparaison entre les comportements des parents congolais dans leurs pays d'origine et au Canada pour nous mettre dans le contexte.

a) Au Congo

Au Congo comme dans les autres pays africains, les parents se réfèrent surtout à leur tradition pour éduquer les enfants. L'éducation comparativement à l'instruction, se passe à la maison. L'enfant congolais est éduqué par les membres de sa famille et tous les autres adultes alors que l'instruction se donne à l'école par les enseignants. L'enfant reçoit des adultes des règles de politesse, du respect envers les aînés et ne peut pas échanger des paroles ou se disputer avec les aînés. Ceci est mal compris dans les familles ou la libre expression des enfants en face des adultes est considérée comme du mépris (Ezembe, 1997). Les relations parents-enfants sont du type dominants-dominés où les punitions sévères surtout

corporelles interviennent pour redresser les enfants en mal de se conformer aux règles de la société.

Quant à l'instruction, au Congo, l'enfant est confié à l'école pour une formation académique ou intellectuelle. Elle relève de la responsabilité de l'école et des enseignants communément appelés maîtres. Pour Ezembe (1997), quand l'enfant s'en va à l'école, ses parents le confient au maître qui n'est pas seulement responsable de l'instruction de l'enfant mais également de son éducation pour tous les aspects de la vie. Ce n'est donc pas un abandon ou une démission ajoute-t-il, mais une confiance dans la continuité de l'action éducative. Cette situation dure et les mentalités n'ont vraiment pas changé. Pour les congolais, l'école est la voie par excellence qui conduit à la réussite. Plusieurs familles souhaitent que leurs enfants fassent de longues études qui leur procureront une position privilégiée dans la société. Le but est qu'un enfant qui réussit à terminer ses études est un “ sauveur ” qui soulagera la misère de tous les membres de sa famille. D'où la nécessité pour les parents de confier l'enfant à un maître qui est vu comme dépositaire du savoir.

b) Au Canada

Arrivés au Canada, les parents congolais font face à une école qui privilégie la compétition et le succès individuel. Dans les pays occidentaux évoque Sabatier (1989), les modèles diffèrent, l'acquisition de diplôme devient accessoire et secondaire, et on préconise surtout le développement harmonieux, le bien-être de l'élève. Ce qui devient important c'est de savoir, de bien savoir, d'être heureux,

autonome et de développer toute une kyrielle de qualités individuelles. Dans d'autres cultures (...), on valorise plus les relations interpersonnelles, le savoir-vivre, la convivialité, la vie de famille, le respect des parents, des traditions et celui du maître (enseignant). L'implication des parents est très recommandée pour faciliter cette transition et la réussite scolaire de l'enfant. Le rendement scolaire est directement proportionnel au degré de l'implication et de la participation des parents aux activités et à la vie scolaire. Or, les congolais ne sont pas suffisamment informés sur les attentes de l'école face aux parents. Ils se comportent de la même manière qu'au Congo et ne voient pas la nécessité de s'impliquer à l'école. Ici, leur situation sociale est mise à dure épreuve : ils doivent travailler pendant longtemps pour faire face aux besoins de sa famille, ils ne maîtrisent pas la langue, les valeurs canadiennes sont différentes de la leur.

Les enfants se retrouvent souvent dans un cul de sac pédagogique et développemental provoqué par le décalage et les conflits des valeurs congolaises subsumées par leurs parents et celles de l'environnement nord-américain (Bitupu, 2002). Cette situation affecte sensiblement le rendement scolaire des enfants. Dans une étude réalisée par le Conseil canadien de développement social sur le progrès des enfants au Canada (2002), les chercheurs ont conclu que les enfants immigrants et leur familles ont des expériences différentes de celles des enfants nés au Canada et de celles de leur famille. Les enfants des immigrants ont plus tendance à avoir des parents qui travaillent plusieurs heures par semaine. Malgré cela, leur situation financière est toujours fragile et la plupart d'entre eux vivent



sous le seuil de la pauvreté. Avec un tel emploi du temps, les parents sont incapables de s'occuper à fond de l'éducation de leurs enfants.

Les enseignants de leur côté ne comprennent pas la position de ces parents. Ils trouvent mal que les enfants ne soient pas encadrés comme les autres élèves. Le fait que ces parents ne s'acquittent pas convenablement de leurs obligations, les enseignants pensent qu'ils sont irresponsables et moins soucieux du rendement scolaire de leurs enfants.

Les relations parents-enfants au Canada sont plus difficiles au Canada qu'au Congo pour les raisons évidentes (manque de discipline, absence prolongée des parents à la maison). Pour éviter que cette situation devienne catastrophique et paralyse la réussite scolaire des élèves, Durand-Prinborgne (1986) propose " qu' il est important que l'école intervienne d'une manière ou d'une autre. Il appartient aux établissements de tout mettre en œuvre pour valoriser le rôle des parents ou favoriser un meilleur dialogue des familles et des enseignants " (p.87).

1.8 Quel est le rôle des parents congolais dans l'éducation de leurs enfants en Alberta

Comme les autres parents immigrants francophones, les parents congolais font face à certaines situations qui limitent leur rôle dans l'éducation de leurs enfants.

Il s'agit de difficulté pour eux de maintenir la discipline qu'ils avaient l'habitude de donner aux enfants. Ces parents administraient des méthodes fortes pour dissuader les enfants à s'appliquer, à faire leurs devoirs, à se comporter dignement envers les enseignants et les collègues. Ils trouvent qu'ils sont dépourvus de tout pouvoir de

dissuasion. Ils se contentent à convaincre leurs enfants, mais c'est difficile parce que ces enfants étaient habitués à un autre type de discipline.

Compte tenu de l'insuffisance du revenu familial, plusieurs enfants à l'âge de travailler, occupent des emplois à temps plein soit à temps partiel. Ils sont indépendants des parents et ces derniers ne peuvent pas les contraindre à étudier ou à agir selon leur volonté.

Nous avons décelé certains facteurs qui peuvent être à la base de la non participation et le manque d'intégration des parents immigrants dans le système scolaire albertain. Nous les présenterons dans le chapitre suivant.

1.9 Définitions des concepts

Éducation multiculturelle : Une éducation qui prône la transmission et l'essor des caractères des multiples cultures qui coexistent dans une même société, dans un même pays.

Multiethnique : La coexistence de plusieurs ethnies différentes.

Allophone : Personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit.

Francophile : Personne qui aime la France, les français.

Minorités visibles : Font partie des minorités visibles les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche.
(Institut canadien d'information juridique)

Les membres de minorités visibles comprennent les personnes qui de leur race ou leur couleur constituent une minorité visible au Canada. (Termium plus)

CHAPITRE II : LA RECENSION DES ÉCRITS

Selon la littérature, les facteurs qui empêchent les parents immigrants en général et les parents immigrants en particulier à participer de façon effective dans l'apprentissage de leurs enfants sont : la communication entre l'école et les parents, les barrières linguistiques et sociales, les différences culturelles, la méconnaissance du système éducatif canadien, l'accueil des immigrants à l'école, l'absence des professionnelles d'origine ethnique dans les écoles d'Edmonton, la pédagogie ouverte, les activités organisées par l'école, le niveau socio-économique des parents, les attentes des parents et les attentes de l'école.

2.1 Communication entre l'école et les parents

La relation entre parent et enseignant est toujours vacillante du fait que l'enfant, dont tous les deux ont la garde et l'affection, est au centre de celle-ci. Les deux partenaires doivent se côtoyer mutuellement et échanger des stratégies et des approches à adopter pour faciliter l'apprentissage de l'élève. Les parents demandent de l'aide à l'enseignant au cas de besoin et réciproquement. S'il n'y a pas de collaboration et de l'assistance, l'enseignant se sentira de plus en plus solliciter et interpeller car il est en face des plusieurs revendications des parents, de la commission scolaire et des collègues. Et devant cette pression, l'enseignant se trouve souvent en position défensive et aura plus besoin des parents compréhensibles et entreprenant pour tisser des liens solides dans l'intérêt de l'enfant.

D'après Sorez (2003), directeur d'école primaire à Mauguio, le premier contact à l'école est important pour établir des bases solides de cette relation au début de

l'année scolaire. Il explique que la communication est toujours subjective mais il ne faut pas négliger l'importance de certains moments : celui de l'inscription de l'enfant à l'école (le premier contact est primordial et il est essentiel d'y consacrer du temps) , celui de la réunion de début d'année de chaque classe qui permet de mettre un certain nombre de choses à plat, de donner des informations ce qui pourra éviter des incompréhensions ou des quiproquo (p.2). Il est préférable selon Sorez, pendant cette première réunion de prise de contact, que l'enseignant présente aux parents et ses futurs collaborateurs les règlements qui régiront ses relations avec les élèves et qu'ils reçoivent les attentes des parents soit verbalement, soit par écrit dans le but d'uniformiser les points de vue car leur mission commune est la réussite scolaire de l'enfant. Piug (2003) ajoute que l'école est un dispositif dont un des moteurs essentiels est la communication entre parents et enseignants. Pour l'enfant, ses parents sont les seuls garants de la loi et s'il y a une bonne communication entre ses parents et son enseignant, alors il se sent autorisé par ses parents à recevoir le savoir que peut lui apporter l'enseignant (p.3). Il est important de souligner qu'il devrait exister une ligne de démarcation entre le rôle de parents et celui des enseignants dans une école. Les parents ont intérêt à respecter l'indépendance professionnelle des enseignants telle que stipulée dans le guide relatif au conseil d'école de Alberta Learning (2000) : " Les conseils d'école respectent les rôles du personnel de leur école. Les conseils d'école ne gèrent pas l'école et ne participent pas directement à la définition des pratiques professionnelles " (p.14). Les relations parents-écoles sont fructueuses si et seulement si les enseignants ne se sentent pas menacés. Pour plusieurs enseignants plus les parents se présentent en classe, plus ils sont mal à l'aise

classe, plus ils sont mal à l'aise d'exercer leur travail. Ces enseignants préfèrent voir ces parents s'impliquer aux activités parascolaires et aux activités parentales comme les devoirs, les bulletins par exemple que de se présenter des journées entières dans leurs classes.

Le problème de communication se pose différemment chez les parents. Les parents canadiens de souche et des immigrants occidentaux ont une perception très divergentes du rôle de l'école et de l'importance de la relation parents-école que les autres parents immigrants. Pour ces derniers, l'école est l'affaire de l'État soit du ministère de l'éducation et des enseignants et les parents n'ont pas à s'interposer dans son fonctionnement. Cette position est décriée par le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec (2000) en ces termes : L'école est perçue comme un bien public et la propriété de l'État. Elle n'est aucunement un prolongement de la famille. Le code civil accorde aux pères et aux mères la responsabilité de l'éducation de leurs enfants et leur attribue le pouvoir de déléguer cette responsabilité, notamment à l'école (p.17).

Outre cette perception différente de la mission de l'école, certains parents issus de l'immigration ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'école et s'abstiennent définitivement à créer un lien avec l'école car ils craignent d'y laisser une mauvaise impression à l'enseignant, par exemple qu'ils sont des analphabètes, des incompétents. Pour ces parents, se présenter aux rencontres ou réunions de parents est une activité humiliante car ils ne comprennent ni parlent correctement la langue.

" Des fois, je me présente dans certaines sessions de l'école, mais quand on me demande quelque chose,ça me prend du temps pour répondre je comprends certaines choses, mais il y a des choses auxquelles je ne peux pas donner une bonne explication en français."

(cité dans Hohl, 1996)

Un autre parent, d'après Hohl (1996), ajoute :

" La première fois que je suis allée à une réunion, je n'ai pas du tout aimé... Je crois qu'on était deux ou trois immigrants qui ne parlions pas le français. Le problème, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants immigrants...Les autres parlaient le français, mais moi je me taisais. Je ne comprenais même pas ce qu'ils disaient, donc je me taisais toujours. Quand j'avais une question à poser au professeur, c'était ma fille qui la posait à ma place. Quand je ne comprenais pas (lors des réunions à l'école), j'amenais mon amie. Elle m'expliquait " .

(p.56-57).

Il est clair dans l'entendement des parents immigrants que le fonctionnement de l'école est l'affaire des conseils scolaires, pas des parents!

Encore Hohl (1996) cite un autre parent :

" L'école envoie toujours des communiqués aux parents. Lorsque je les reçois, je me présente. Mais quand il s'agit de choses en rapport avec les comités de l'école, je ne me présente pas tout le temps, car ça ne m'intéresse pas toujours. Le même parent insiste qu'il allait aux

comités de parents (rencontres de classe), mais non aux comités d'école...parce que les gens passent leur temps à discuter sur des sujets comme la nomination du directeur ou des postes d'enseignants. Cela ne m'intéressent pas. Ce qui m'importe, c'est plutôt ...la conduite des enfants. " (p.57).

La communication avec l'école n'est possible que si les parents se sentent à l'aise pour extérioriser leurs pensées. Or, la langue anglaise est une bête noire pour la plupart des parents dont la langue parlée à la maison est le français. Cette situation met certains parents à l'écart car ils ne peuvent pas s'informer et s'impliquer davantage dans l'apprentissage des enfants. L'école aussi ne fait vraiment pas assez d'efforts pour embaucher des enseignants ou du personnel de soutien bilingues pour faciliter le dialogue entre la famille et l'école. Cette catégorie des parents en majorité immigrants préfèrent se confiner dans des ghettos, entourée des personnes qui partagent sa langue maternelle et ses traditions. Elle perd tout contact avec l'école et l'apprentissage de l'enfant en pâtit.

Cette situation crée un fossé non seulement entre les parents et l'école mais aussi entre les parents et l'enfant. Ce dernier qui passe toute la journée à parler la langue de l'école avec les enseignants et les amis se retrouvent le soir à la maison avec un parent incapable de l'aider à faire ses devoirs. Ce fossé pourra s'élargir au fil du temps et les parents risqueraient de perdre leur valeur et importance aux yeux des enfants et des enseignants. Le problème de communication et des barrières

linguistiques se présente chez les parents immigrants scolarisés mais d'une autre façon.

Ils connaissent les matières enseignés à l'école mais ne peuvent pas intervenir dans certains tels que les arts langagiers art et les études sociales. Ils interviennent dans certains autres comme les mathématiques, les sciences où il n'y a pas beaucoup de théories. Les mathématiques et sciences sont des cours pratiques, un parent peut résoudre une équation qui se trouve dans un manuel écrit en anglais (une équation à un ou deux inconnus se résout de la même façon en anglais et en français). Alors que les arts langagiers et les études sociales demandent la compréhension du texte avant de l'expliquer à quelqu'un.

Comment peut-on intervenir pour changer cette situation?

En Alberta, il existe des programmes de l'anglisation des immigrants appelés English as a Second Language et d'autres qui permettent aux non-anglophones d'acquérir une formation en anglais tant écrit que parlé. Bien que la plupart des parents immigrants suivent ces cours, ils ne reçoivent pas la formation relative à l'aide aux enfants, à la participation à l'école, et dans la plupart des cas ces cours sont insuffisants car ils ne donnent que de notions de base pour répondre à un besoin de communication très rudimentaire.

L'école des enfants pourrait organiser des cours d'anglais destinés à ces parents particuliers pour les aider à combler cette insuffisance. Les cours organisés par l'école peuvent être très bénéfiques pour les parents pour deux raisons principales :

Premièrement, l'école de l'enfant sera aussi l'école des parents. Ces derniers vont se l'approprier aussi. Deuxièmement, l'amélioration de la langue acquise sera un atout majeur pour renforcer le lien avec l'école. Aussi, les parents risquent de se trouver dans la classe de l'enseignant de son enfant. Plus, ils vont se connaître, plus les contacts seront faciles, alors la confiance naîtra entre l'école et les familles d'élèves. Il serait souhaitable que les conseils scolaires tentent une telle expérience en organisant d'abord des projets pilotes pour tester la faisabilité d'un tel programme et l'adopter ultérieurement dans les programmes des adultes.

2.2 Barrières linguistiques et sociales

Nombre des parents congolais ne maîtrisent pas la langue maternelle la plus parlée en Alberta, l'anglais. L'école les invite à participer aux réunions, aux conférences, à des sessions de toute nature, mais la plupart d'entre eux préfèrent s'abstenir pour ne pas être ridiculisés. Cette stratégie cause plus de dommages aux enfants car les enseignants s'intéresseront moins aux besoins de l'enfant et les parents ne sauront pas qu'est ce qui se passe à l'école. Ces parents ont été appelés à participer à des rencontres organisées par l'école ou par l'enseignant de leur enfant. Ils s'y sont sentis plus ou moins à l'aise, pour des raisons de langue (Hohl, 1996, P.56).

D'après mes observations, nous pouvons classer les parents immigrants en deux catégories : les analphabètes ou moins instruits et les lettrés. Les premiers cités ne savent ni lire ni écrire et leur situation est très complexe que les autres. D'abord, ils ne comprennent pas les matières enseignées à l'école. Une étude réalisée par Statistique Canada (2000) portant sur le rendement scolaire des enfants de familles

immigrantes entre 1994 et 1999 stipule que les enfants dont le parent n'avait terminé que des études primaires ont moins bien réussi que les enfants dont le parent détenait un diplôme d'études secondaires. Leur rendement en lecture, en écriture et en mathématiques a été respectivement inférieur de 10%, de 12% et de 14%. L'étude confirme que dans le cas des enfants dont la langue maternelle des parents immigrants n'était ni le français ni l'anglais, près de 7% avaient un parent qui n'avait pas dépassé le niveau des études primaires, comparativement à 3% des enfants de parents nés au Canada (p.4). Les moins instruits ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs; ces derniers se débrouillent tous seuls.

Ensuite, ils coupent tout contact avec l'école et se comportent comme dans leurs pays d'origine. Pour ces parents, la barrière langagière est un facteur d'exclusion. Ils se replient dans des ghettos, entourés des personnes qui parlent leur langue maternelle et partagent les mêmes valeurs qu'eux. Ils ont perdu toute motivation de s'intégrer dans la communauté d'accueil et d'apprendre l'anglais et ils évitent tout contact avec les canadiens d'origines différentes. Leurs enfants par contre, passent des journées entières à parler la langue de l'école avec les enseignants et les collègues et ils améliorent rapidement leur communication tant orale qu'écrite.

Par contre les parents alphabétisés comprennent la nécessité de participer à l'apprentissage des enfants. Selon Statistique Canada (2000), les enfants dont l'un des parents détenait un diplôme universitaire ont beaucoup mieux réussi dans les tests de rendement en lecture, en écriture et en mathématiques que les enfants dont le niveau de scolarité des parents ne dépassait pas le diplôme d'études secondaires. Leur

rendement a été supérieur de 20%, de 17% et de 21% respectivement en lecture, en écriture et en mathématiques. Les enfants de parents immigrants ont été plus susceptibles de compter un parent ayant un diplôme universitaire. Cela était le cas de 23% des enfants de parents immigrants ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, de 23% des enfants des parents immigrants ayant le français ou l'anglais comme langue maternelle, mais de 15% des enfants de parents nés au Canada (p.4).

La langue constitue un vrai mur pour les immigrants francophones résidant en Alberta. Dans une enquête dirigée par le Conseil scolaire du centre-nord (2003) pour décrire le profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton, 54% des répondants (parents immigrants) possèdent un diplôme universitaire. Néanmoins, leur principale occupation semble être à l'heure actuelle l'apprentissage de l'anglais langue seconde parce que 5% seulement ont des emplois qui leur permettent d'exercer leur profession en Alberta. En venant s'installer et vivre en Alberta, ces parents ont un défi majeur à relever car d'après les données de Statistiques Canada (2001) sur la composition linguistique du Canada, en Alberta, sur une population totale de 2.941.150 habitants, 2.405.935 ont comme langue maternelle l'anglais soit 82% de l'ensemble de la population, 59.735 personnes parlent le français soit 2% du total de la population, 6.260 personnes ont le français et l'anglais comme langues maternelles soit 0,2%. 469.225 personnes n'ont ni le français ni l'anglais comme langues maternelles soit 16% de la population provinciale.

Quant à la langue utilisée au travail, Statistiques Canada (2001) a recensé, en Alberta, sur une population de 15 ans et plus ayant travaillée depuis 2000, 1.493.510 sur un total de 1.830.350 personnes, travaillent en anglais soit 82% de personnes aptes au travail et 41. 595 en français soit 2% de l'ensemble de cette population (p.1).

2.3 Différences culturelles

Les immigrants en général et les congolais en particulier rencontrent un vrai choc culturel à leur arrivée au Canada. Pour le nouvel arrivant, qui souvent a fui la guerre ou la répression, le choc culturel est déstabilisant (Emploi et Immigration Canada, 1990). Un bon nombre des parents sont très choqués de la différence des valeurs qu'ils vivent dans leur nouveau pays. Ils se retrouvent à la croisée des chemins et ne sachant quoi faire. Ils se questionnent s'ils peuvent rejeter certaines de leurs valeurs originales pour s'assimiler à celles du Canada ou s'ils gardent les leur. Les enfants aussi sont très tiraillés d'un côté par les exigences familiales et de l'autre par les pressions des amis canadiens. Pour ces enfants, le choix est très difficile mais, dans la plupart des cas, ils finissent par suivre les amis car à leur âge, les copains sont plus importants que jamais. La décision des enfants de s'aligner du côté des amis est la cause du conflit entre parents et enfants issus de l'immigration. Plusieurs parents immigrants essaient d'imposer une discipline exigeante à leurs enfants par ce qu'ils craignent la drogue et la promiscuité sexuelle qui, dans leurs convictions, sont monnaie courante chez les jeunes (Comité de la santé mentale au Québec, 1991 cité dans Pensons famille, 1999).

Autre cause de frustration des parents est la façon dont les enfants sont éduqués à la maison comme à l'école. Les parents d'origine congolaise surtout ne trouvent pas normal la manière dont les enfants sont considérés au Canada. Il y a beaucoup des droits accordés aux enfants et les enseignants ont même peur de les punir. C'est une source de conflits parce que selon le sondage mené par Joffre (1997), les parents immigrés interrogés trouvaient que les instituteurs sont laxistes, qu'ils ne surveillent pas les enfants et les laissent faire n'importe quoi. Le même discours se retrouvait chez les enseignants : à leur avis, si les enfants africains sont aussi turbulents en classe, c'est parce qu'ils ne sont pas encadrés par leurs parents qui sont laxistes et n'exercent aucune autorité sur eux.

2.4 Méconnaissance du système éducatif canadien

Pour Bitupu (2002), l'organisation du nouveau système éducatif et les nouvelles valeurs de la société d'accueil étant ignorées, dans l'ensemble, par la plupart des parents, les enfants se retrouvent souvent dans un cul de sac pédagogique. Les parents expriment des difficultés à comprendre le fonctionnement de l'école, de sa localisation et des règles ainsi que les attentes de l'école face aux parents (p.120). Hohl (1996) a réalisé une étude sur les parents immigrants analphabètes et a constaté que les parents expriment une difficulté à comprendre comment fonctionne l'école de leurs enfants. Pour certaines mères, l'ignorance est plus grande encore. Elle trace un lien direct existant entre la méconnaissance du système scolaire et l'incapacité de pouvoir aider les enfants. Les mères expriment, et chacune à plusieurs reprises, leur incompréhension face à ce qui se passe à l'école pour leur enfant. Ces enfants,

raconte une mère, “ je leur donne à manger!. J’en prends bien soin, c’est tout ce que je peux faire…pour moi, puis elle ajouta, ces enfants, s’ils réussissent dans la vie, c’est que Dieu dans sa toute puissance l’aura voulu. Moi, je ne peux vraiment rien. Je ne leur pose aucune question ” (cité dans Hohl, 1996, p.55-56).

Quant on ne comprend pas, on ne peut pas intervenir et par conséquent on n’aide pas son enfant à bien s’épanouir dans le système nord-américain. C’est justement là où intervient le conflit entre les enseignants et les parents immigrants. Ces derniers sont sévèrement critiqués par ceux-là à cause de leur insensibilité face aux problèmes de leurs enfants. Alors que les parents pensent encore que la responsabilité d’instruire les enfants incombe à l’école, certains parents immigrants vont jusqu’à imputer la responsabilité de l’échec à l’enfant lui-même. Quand on interroge les parents sur les facteurs responsables, selon eux, de la réussite à l’école, ils invoquent de façon tout à fait unanime la responsabilité de l’enfant, bien avant ou même à l’exclusion de celle des enseignants ou des parents (Hohl, 1996, P. 58).

2.5 L’accueil des immigrants à l’école

Dans certaines discussions publiques, l’accueil peut être présenté comme solution à divers problèmes d’intégration, de communication voire même de violence scolaire (Dalley, 2002, p.1). La responsabilité de l’accueil des élèves et des parents immigrants surtout ceux issus de minorités visibles à l’école est une étape nécessaire pour enlever tout préjugé que cette catégorie de la population a face à la société d’accueil. Godbout (1989) propose qu’à l’inscription, le jour de l’ouverture de l’école, à l’entrée des nouveaux en classe d’accueil (réservée aux élèves immigrants



nouvellement arrivés au Québec), ce contact de l'administration, du corps professoral doit être empreint de chaleur, de simplicité, de disponibilité. A chacun d'y mettre de sa créativité pour créer une ambiance de grande famille dans ces moments privilégiés et le reste de l'année. Les parents immigrants seraient agréablement surpris quand ils rencontrent une équipe accueillante dans les écoles. Ce sentiment d'être accepté renforce l'impression d'appartenir à la communauté d'accueil.

Un premier contact avec l'école permet toujours aux parents de se faire une idée plus ou moins juste sur la suite des relations à venir entre l'école et la famille. Plus le milieu scolaire est accessible et favorable aux opinions des parents, plus le niveau de leur participation sera élevé. A cet effet, Godbout (1989) affirme que l'accueil des élèves et des parents est déterminant dans la suite des relations de se sentir accepté tel qu'on est, avec son passé, ses ressemblances et ses différences, dispose et encourage à faire d'autres pas vers le peuple hôte, à collaborer et à échanger.
Quand les parents immigrants se rendent à l'école et constatent qu'ils sont moins bien accueillis, ils peuvent développer un sentiment négatif par rapport à l'école et les relations indispensables à bâtir sont déjà compromises, car les premières impressions semblent toujours être les vraies.

2.6 Absence des professionnels d'origine ethnique dans les écoles d'Edmonton

Lors du 68ème congrès de l'ACFAS portant sur l'intégration des minorités visibles dans la profession enseignante, Mujawamariya (2000) a soutenu que l'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles s'impose comme voie alternative à la

nécessaire préparation de tous les jeunes à vivre dans une société multiculturelle en constante évolution. Quant à Georges (2000), un autre participant à l'ACFAS trouve que les écoles dites homogènes devraient offrir aux élèves l'occasion d'être enseignés par des professionnels d'une autre culture, leur faisant vivre un échange interculturel qui les préparera à évoluer plus sainement et plus avantageusement dans la société multiculturelle canadienne.

Les conseils scolaires et les directeurs d'école d'Edmonton ont intérêt à porter une attention soutenue aux transformations intervenues au sein des écoles d'ici. Ils ne trouvent pas encore l'importance d'intégrer quelques professionnels issus des milieux ethniques dans leurs personnels respectifs. Solomon (1997) pense que pour des motifs de justice sociale et économique, mais aussi pour garantir le développement d'une société harmonieuse et équitable, il apparaît que l'école doit refléter, dans son personnel d'enseignants et de cadres, la pluriethnicité sociale et présente des modèles de réussite qui soient d'origines diverses.

Pour pallier à la situation de la sous représentation des professionnels d'origine ethnique, le gouvernement du Québec a légiféré sur la question. Le projet 143 prévoit l'obligation pour l'ensemble des institutions éducatives, depuis la maternelle jusqu'à l'université, de mettre en place des mesures permettant d'inscrire, dans tout enseignement, la diversité de la population québécoise en favorisant le recrutement, la formation, l'embauche et la rétention d'un personnel enseignant membre des groupes définis comme " minorités visibles et ethnoculturelles " (Chamard et Frenette, 1999). L'insertion des professionnels issus des milieux ethnoculturels peut faciliter le

rapprochement entre les familles immigrantes et l'école albertaine. Il est de l'intérêt de tous les partenaires qui oeuvrent à l'intégration des familles et qui s'intéressent à la réussite scolaire des élèves immigrants d' intervenir auprès des institutions scolaires d'Edmonton.

2.7 Une pédagogie ouverte

L'école est une institution qui doit appliquer la théorie de l'égalité des chances, car elle est selon Couture (2002) une institution clé et le tremplin d'une communauté francophone multiculturelle et religieusement diversifiée (p.158). Un pas vers la bonne direction a été franchi par le gouvernement albertain pour transformer et adapter les matériels et le programme d'études pour qu'ils tiennent compte de la diversité, mais le chemin à parcourir est encore long, je dirais très long. La tendance à l'inclusion de la population minoritaire est très limitée à tel point que les élèves immigrants ne se reconnaissent pas dans les matières enseignées dans les cours d'histoire, études sociales et autre.

Dans certains cas, on laisse croire aux élèves immigrants qui parlent français qu'ils ne sont pas francophones mais 'allophones' ou 'francophiles' tout simplement parce que le français n'est pas leur langue maternelle et ils ne font pas partie des deux peuples fondateurs du Canada. Cette situation peut diluer la motivation et nuire au développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté canadienne. En ce qui concerne l'école, il faut que les cours enseignés aux élèves soit les opportunités privilégiées pour sensibiliser les élèves à la dimension pluraliste et multiculturaliste de la société albertaine. Les enseignants peuvent recourir aux organismes

communautaires existant dans la province pour collaborer et avoir certains matériels didactiques que les écoles ne disposent pas comme les livres d'histoire, des documents audiovisuels et autres informations.

Godbout (1989) qui a étudié la situation des élèves immigrants, trouve qu'ils sont un cas unique. Il a trouvé que l'enfant immigrant a son histoire, sa personnalité est façonnée par ses apprentissages antérieurs : religion, culture, famille, école, nation, migration. Il a vécu les traumatismes de la guerre, de la répression. Il a perdu ses parents, des amis, traversé plusieurs frontières. Il a été séparé de sa famille et il a subi d'interminables procédures administratives à l'immigration. Ces jeunes vivent souvent une plus maturité que le laisserait voir leur âge. Martel (2003) ajoute que certains de ces jeunes ont connu une scolarisation très différentes de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés.

2.8 Activités organisées par l'école

Les écoles qui réussissent sont celles qui non seulement tolèrent la présence des parents, mais encouragent leur implication dans les différents aspects de la vie scolaire et celle de communauté (Pearson, 1990 cité dans Claes et Comeau, 1996, p.82). Certaines recherches ont soulevé l'importance d'associer les parents dans les activités scolaires. Dans les écoles multiculturelles, la situation des parents issus de l'immigration pose un problème à cause du manque d'information sur le système scolaire, du manque de temps et tant d'autres facteurs décrits et non décrits dans ce travail. Les familles immigrantes doivent faire face à de nombreux défis liés à l'expérience migratoire entre autres la découverte d'une école qui diffère, par ses

valeurs et ses façons de faire, de celles qu'ils connaissent (Fédération des comités de parents du Québec, 2003, p.6).

Pour réussir à attirer les parents en général et les parents immigrants en particulier à l'école, il est souhaitable que celle-ci organise des activités qui intéressent directement la formation de leurs enfants. D'après le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1988), il semble qu'il existe une corrélation étroite à l'intérieur de chaque école et dans l'ensemble du système, entre le type d'activité proposée aux parents et leur niveau de participation.

Il est indispensable que plusieurs parents assistent aux activités spéciales de l'école, donnent leur avis lors de consultations, s'engagent comme bénévoles pour diverses activités en milieu scolaire. Cette forme de participation à la vie de l'école rejaillit sur l'enfant et est associée, elle, aussi, à la réussite scolaire. (CRIRES, 1993 cité par la Fédération des comités de parents du Québec, 2003, p.5).

La participation des parents immigrants aux activités organisées par l'école est possible si et seulement s'ils sont sollicités à faire des présentations sur leur culture, invités à organiser avec l'école des activités culturelles lors des cérémonies scolaires et intéressés à accompagner les enfants dans des activités sportives.

2.9 Niveau socio-économique des parents

Le degré de participation des parents aux activités scolaires et parascolaires est proportionnellement lié à leur situation socio-économique. L'on constate que les parents ayant des emplois et des revenus stables interviennent de façon efficace dans

l'apprentissage de leurs enfants. La raison la plus évoquée est qu'ils disposent du temps nécessaire pour aider aux devoirs, à faire du bénévolat à l'école, à signer des bulletins et à assister aux réunions avec les enseignants. Les enfants issus de cette catégorie de familles ont plus de chance à progresser dans leurs études car ils bénéficient du soutien total des parents et de l'attention des enseignants.

L'une des caractéristiques des immigrants est qu'ils sont des personnes qui occupent des emplois précaires et qui ont aussi des difficultés à intégrer le marché du travail. D'après un sondage mené par le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec (1997) auprès de 10 000 personnes en âge de travailler, prouve que le taux de chômage des immigrants en général au Québec était de 17% contre 11% pour les personnes nées au Canada. Le taux de chômage était plus élevé chez les immigrants issus de minorités visibles soit 28% contre 14% pour ceux des immigrants ne faisant pas partie des minorités visibles. Au sein de celles-ci, ce sont les communautés noires qui battent le record du taux de chômage. Ce sont les répondants d'origine africaine noire et haitienne qui affichent les plus forts taux de chômage soient 36% et 28% au Québec. En Alberta, faute de trouver les statistiques, je peux confirmer que la situation des parents congolais peut être légèrement différente de celle du Québec. Beaucoup d'entre eux sont retournés aux études et occupent des emplois à temps partiel. Ils ne disposent pas suffisamment du temps pour encadrer leurs enfants et participer aux activités de l'école. Cette situation a un lien de cause à effet dans le rendement scolaire et l'épanouissement social des

enfants. Le faible revenu familial est une variable qui pèse lourdement sur la persistance dans les études.

Borus et Caroentier (1984) proposent que les conditions sociales et économiques défavorables affectent les ressources parentales, limitent les possibilités d'offrir du soutien pour les travaux scolaires et créent une aliénation à l'égard de l'école et du discours des enseignants (cité dans Claes et Comeau 1996, p.76). L'étude du Conseil de la famille du Québec (2000) démontre que l'augmentation de taux d'activité des parents fait que ces derniers sont moins présents à la maison et disposent de moins de temps pour les enfants. Le partage du temps entre travail et famille n'est pas toujours facile (p.27).

2.10 Attentes des parents

Jadis, les parents ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de leurs enfants; la responsabilité de la réussite scolaire des élèves incombaient plus à l'école qu'en eux. Actuellement, les parents, à cause de leur niveau d' instruction et commencent à comprendre le bien fondé de leur implication dans le processus d'apprentissage des enfants. Plus ils participent aux activités de l'école, plus leurs attentes augmentent et se diversifient face à l'école. La réussite scolaire de l'élève devient une priorité tant pour les enseignants que pour les parents. Ces derniers veulent tout savoir : le programme d'études, les activités parascolaires, les projets éducatifs et les valeurs véhiculées par l'école, etc. Le Conseil de la famille (2000) explique que les parents souhaitent s'exprimer sur le recours à la pédagogie active par les enseignants, les services particuliers à rendre aux élèves doués ou en difficulté, l'appel à des services

ou des organismes extérieurs à l'école, les objectifs des organismes extérieurs à l'école, les objectifs et la détermination des activités para-pédagogiques, la gestion des temps "libres" comme les récréations et les périodes d'arrivée et de départ de l'école, les activités de rencontre entre les parents, les enseignants et les élèves. Tous ces éléments concernent légitimement les parents (p.8).

Les perceptions et les attentes des parents sont différentes même si les enfants fréquentent un même établissement scolaire. Pour Sabatier (1989), les parents canadiens trouvent qu'il est indispensable de favoriser le développement global chez l'enfant c'est à dire miser sur l'épanouissement des qualités individuelles : le savoir et le bien-être de l'élève. Le diplôme est toujours souhaité mais n'est pas une finalité en soi. Tandis que chez les parents issus de l'immigration, les études et l'acquisition des diplômes est l'objectif à atteindre pour un enfant (p.2). Sabatier (1989) renchérit que " pour l'immigrant le diplôme est vu comme un gage de réussite sociale et c'est un facteur de promotion sociale "(p.2).

Les parents immigrants trouvent que l'éducation de base de l'enfant se passe à la maison; c'est la responsabilité des parents. Alors que l'instruction est du ressort de l'enseignant donc de l'école. Pour eux, l'enseignant est le possesseur des connaissances et c'est à lui que revient le rôle d'assurer la réussite scolaire de l'élève. Parlant des relations entre familles immigrantes et école; lors d'une conférence en France tenue le 21 mai 1997 sur l'immigration turque en France (L'enfant turc à l'école), Salom (1997), responsable de l'association ELELE maison des travailleurs de Turquie affirmait : Quand un père amène, pour la première fois son fils à l'école, il



dit à l'instituteur, si sa chair est à toi, ses os sont à moi, ce qui veut dire : tu peux faire ce que tu veux, mais l'infrastructure m'appartient. Ceci voudrait dire en quelque sorte que l'enfant étant "donné" à l'institution scolaire, le parent turc ne va plus voir l'enseignant à moins d'être convoqué et l'enseignant n'accepterait pas de recevoir les parents, surtout en zone rurale sans raison sérieuse et grave (p.6).

Par ces observations, on peut s'apercevoir que les parents issus de l'immigration ont des attentes très différentes des parents canadiens. Les parents congolais particulièrement ne se dérangent même pas à connaître les objectifs de l'école de leurs enfants. Ils évitent l'intrusion dans l'univers scolaire et ne veulent pas que l'école s'intéresse de la vie sociale de l'enfant à la maison. Pour eux, l'école et la famille sont deux mondes à part. Quand l'enfant est à l'école, les parents font une confiance totale à l'enseignant, alors que cette perception est très mal vue par l'enseignant qui la considère comme une déresponsabilisation des parents tout à fait dommageable à l'équilibre qui doit exister entre les familles et l'école.

Mais, en Alberta, les parents congolais sont très sollicités par l'école. Ils sont régulièrement invités aux réunions, à la remise des bulletins, aux activités. Même s'ils sont encore moins actifs dans les écoles, je pense que la mentalité commence à évoluer. Des séances d'informations et de sensibilisations leur sont utiles pour leur mobilisation.

Pour clore ce point, j'ai jugé utile de noter une anecdote du travail de Ezembe (1997) sur la perception d'une catégorie des parents face à la réussite scolaire : Un enfant africain maltraité a été signalé dans la région parisienne. Il avait des traces de fouet et

des brûlures au fer à repasser sur le dos. Convoqué, son père n'a pas compris de quoi il était accusé, les mauvais résultats scolaires de son enfant justifiaient bien une telle punition (p.4.).

2.11 Attentes de l'école

Il y a plusieurs années, l'école avait l'emprise sur les élèves et de surcroît sur les familles. Cette situation était courante en Afrique en général et au Congo en particulier. Elle dictait le mode de vie, des routines, veillait sur les vécues et orientait les élèves vers la profession à suivre. Elle avait des attentes sur la santé, le bien-être et l'hygiène des élèves. De nos jours, les parents ont récupéré ces exigences et décident sur la vie de leurs enfants. Les normes de propreté, de tenue vestimentaire, la nourriture que les enfants amènent à l'école sont de la responsabilité des parents.

D'après le guide relatif aux Conseils d'école (2000), le conseil d'école qui regroupe les parents d'élèves pourrait donner des conseils aux directeurs d'écoles dans les domaines suivants : planification (mission, philosophie, règlements, objectifs.), communications et relations communautaires (façon de communiquer les résultats, avec le public, faire la promotion de l'école) et programmes scolaires (activités parascolaires, normes des conduite, etc.) (p. 5).

Outre cela, l'école s'attend à ce que les parents assurent la continuation de l'apprentissage à domicile : surveiller les devoirs, expliquer, expliciter et aider l'enfant à assimiler les notions apprises à l'école : répétition de la lecture, la

résolution des problèmes, faire faire des dictées, etc. Cette tâche varie selon l'âge de l'enfant. Plus l'enfant grandit, moins la tâche est encombrante. La famille est un partenaire essentiel pour améliorer les chances de réussite de l'enfant ou de réduire les complications liées à son apprentissage. C'est pour cela, l'école compte beaucoup sur elle.

L'école souhaite à ce que les parents s'informent sur les évaluations ainsi que sur les règlements qui régissent les relations école-élève en fait qu'ils en discutent et éclaircissent les points sombres pour éviter tout malentendu entre eux. Elle s'attend à ce que tout ce qui concerne le côté affectif de l'enfant incombe d'abord aux parents : assurance, félicitations, encouragements, conseils sur son comportement à l'école, bref tout ce qui a trait à la psychologie de l'enfant. Ceci sans oublier ses obligations légales dont : réunions d'informations, convocations et invitations, signatures de bulletins, rencontres avec l'enseignant.

Les parents sont présentement sollicités par l'école à s'occuper des activités parascolaires telles que : excursions, bénévolat, tenir les restaurants scolaires, surveillance pendant les heures de récréation, faire des présentations sur les sujets comme éducation sexuelle et assister les enfants à traverser la route.

Ces attentes de l'école face aux parents peuvent être bénéfiques pour celle-ci car elles facilitent la communication, les parents et les enseignants se rapprochent de plus en plus et se tolèrent mutuellement. Certains parents qui ont des difficultés à se faire obéir à la maison peuvent en profiter pour enquérir quelques modèles de disciplines à

appliquer à domicile. Il y a des parents qui ne sont pas disponibles par manque du temps ou ne veulent pas tout simplement s'y impliquer pour des raisons culturelles telles que décrites ci-haut. Mais d'une façon générale, la collaboration entre le personnel enseignant et les parents présente de multiples avantages dont une meilleure connaissance réciproque, la découverte de goûts communs et le plaisir de connaître l'autre sous un jour nouveau. En outre, cette collaboration permet l'élargissement de leur perspective et l'amélioration de la relation éducative. De plus, l'engagement des parents constitue de nouvelles ressources pour l'école. Il s'agit d'une contribution éducative originale offrant à l'école de nouvelles possibilités de contacts extérieurs (Bulletin du CRIRES,1993, p.2).

SYNTHÈSE

Nous avons identifié onze facteurs principaux qui peuvent influencer l'implication et la participation des parents immigrants dans l'apprentissage de leurs enfants. Il s'agit de : communication entre l'école et les parents, les barrières linguistiques et sociales, les différences culturelles, la méconnaissance du système éducatif canadien, l'accueil des immigrants à l'école, l'absence des professionnels d'origine ethnique dans les écoles d'Edmonton, la pédagogie ouverte, les activités organisées par l'école, le niveau socio-économique des parents, les attentes des parents et les attentes de l'école. Ces facteurs m'ont guidé dans le choix de questions que j'ai élaboré pour les participants.

L'objectif général de notre étude consiste à vérifier si les facteurs énumérés s'appliquent aussi dans la situation des parents congolais d'Edmonton. Le questionnaire administré visait à établir en outre le profil des familles des répondants, de recueillir leurs opinions sur certains sujets relatifs à l'apprentissage de leurs enfants.

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Le but de cette étude est de cerner les principaux facteurs qui rendent difficile la participation des parents d'origine congolaise et leur implication dans la vie scolaire à Edmonton. Ce chapitre trace les grandes étapes suivies pour la réalisation de ce projet. La question principale de la recherche est : "*Quels sont les facteurs qui empêchent les parents congolais à participer à l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles d'Edmonton?*"

Basé sur les lectures, les données des chercheurs, les conversations avec les parents congolais, les réactions des collègues et celle de ma superviseure qui ont lu mes questions, j'ai enfin développé un questionnaire contenant 28 questions fermées et ouvertes. Les questions qui suivent ont permis l'élaboration de l'ossature de cette recherche.

1. Comment peut-on assister les parents immigrants en général et les parents congolais en particulier à intégrer la communauté scolaire à Edmonton?
2. Quelles sont les attentes des parents congolais face à l'école à Edmonton?
3. Quel est le rôle des parents congolais dans l'éducation de leurs enfants à Edmonton?
4. Est- ce que l'école albertaine reflète la diversité constatée dans sa nouvelle composition démographique?
5. Devrait-on favoriser l'intégration des enseignants issus des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante à Edmonton?

6. Pour réussir l'intégration des élèves ayant des cultures, des valeurs, des religions et des couleurs différentes devrait-on modifier les programmes d'études en vigueur dans la province de l'Alberta pour l'adapter à la nouvelle réalité démographique?

3.2 Participants

3.2.1 *Population*

Cette recherche vise à explorer les opinions des parents immigrants d'origine congolaise dont les enfants fréquentent les écoles élémentaires et secondaires situées dans la ville d'Edmonton et ses environs immédiats.

3.2.2 *Échantillon*

La sélection des participants est faite grâce à la base de données fournie par l'Association des congolaises et des congolais d'Edmonton. Toute la population visée a été contactée, mais quarante-trois personnes ont été choisie pour participer à l'enquête parce qu'elles ont un ou plusieurs enfants d'origine congolaise qui étudient dans les écoles d'Edmonton et ses banlieues. Une participante d'origine rwandaise y a aussi participé parce qu'elle a eu ses enfants avec un congolais.

3.3 Analyse de données

Après avoir obtenu l'autorisation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (voir document A en annexe), j'ai distribué le questionnaire, le formulaire de consentement, la lettre explicative de la recherche ainsi qu'une enveloppe préaffranchie aux 43 participants. (voir Annexes B, C et D)

Les répondants ont expédié les questionnaires directement à l'adresse de la Faculté Saint-Jean sous couvert de ma superviseure, madame Florence Gobeil-Dwyer, Ph.D. Celle-ci a appliqué un système de codage aux questionnaires et aux formulaires de consentement dans le but de garantir l'anonymat des répondants et la confidentialité tel que recommandé par le Comité d'éthique.

Sur les 43 questionnaires expédiés, 34 soit 79 % ont été retournés par les répondants. Trente-trois questionnaires ont été analysés et un seul a été rejeté à cause du retard.

Une analyse de données de chaque questionnaire a été réalisée de la manière suivante : J'ai d'abord regroupé ces 11 facteurs en quatre thèmes qui m'ont permis de chercher les informations pertinentes qui concernent cette recherche à savoir : identification des écoles d'appartenance des élèves, systèmes scolaire, communication entre parents et école et cultures et valeurs.

Les informations à caractère quantitatif c'est à dire des questions fermées de nature descriptive ont été placées dans des graphiques et des tableaux pour donner une meilleure compréhension de la situation. Nos analyses et interprétations des informations fournies par les répondants ont été complétées pour éclairer nos lecteurs.

En ce qui concerne les informations à caractère qualitatif c'est à dire les réponses aux questions ouvertes, outre mes interprétations, j'ai repris certains extraits des opinions des participants de façon authentique dans le but de laisser toute latitude aux lecteurs de comprendre les perceptions des parents congolais sur le sujet.

3.4 Risque

Les participants ont été informés que cette recherche ne comportait aucun risque pour eux ni pendant la réalisation de l'enquête ni après. Tous les répondants ont reçu le formulaire de consentement qui leur expliquait les mesures relatives à l'anonymat, à la confidentialité et à la liberté de se retirer à n'importe quel moment de l'enquête.

3.5 Limite

Les résultats de cette étude se limitent à un groupe déterminé des parents immigrants congolais qui ont bien voulu participer à cette étude. Il est important de noter que les conclusions de ce projet ne peuvent pas être généralisées ni extrapolées à d'autres groupes. Toutefois, d'autres chercheurs peuvent recourir aux méthodes que j'ai utilisées pour entreprendre les mêmes études à une grande échelle.

CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie du travail, nous présentons les résultats de notre analyse des vingt-huit questions soumises aux participants de cette étude. Les informations obtenues nous permettront de vérifier s'il existe réellement les facteurs qui empêchent les parents immigrants d'origine congolaise à participer dans l'apprentissage de leurs enfants à Edmonton.

4.1 Identification des écoles

La première question nous permet d'identifier les types d'écoles fréquentées par les enfants des parents congolais à Edmonton.

Question no. 1 : *Quel réseau d'enseignement fréquente votre enfant?*

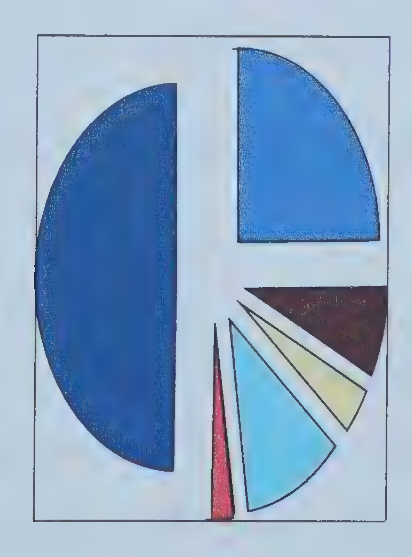
Le tableau 1 représente les réponses de parents à la question no.1 et révèle que 50% des répondants envoient leurs enfants dans les écoles catholiques d'Edmonton. Les écoles francophones sont leur second choix avec 22.5%. Il faut noter que les écoles francophones réunies totalisent 30% du choix des répondants.

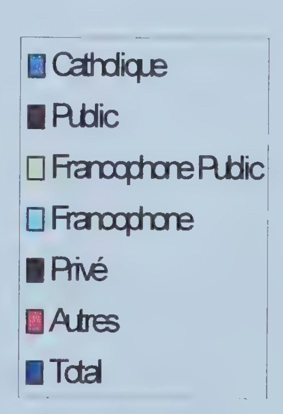
Tableau 1 : Réseau d'enseignement

	Fréquence	%
Catholique	20	50
Public	6	15
Françophone public	3	7.5
Francophone	9	22.5
Privé	0	0
Autres	2	5
Total *	**40**	**100**

* Certains parents ont coché plus d'un choix. Nombre des participants était 33.

Réseau d'enseignement





Question no. 2 : *Quel programme fréquente présentement ou a déjà fréquenté votre enfant?*

Le tableau 2 présente la répartition des enfants des répondants dans les différents programmes d'enseignement. Nous notons que 40% soit 15 répondants sur 38 ont opté pour le programme francophone, suivi de 34% pour l'immersion française et 26% pour le programme anglophone.

Tableau 2 : Programme d'enseignement

	Fréquence	%
Immersion française	13	34
Anglophone	10	26
Francophone	15	40
Autres	0	0
Total	**38**	**100**

* Nombre des répondants = 33. Questions à choix multiples.

Question no.3 *: Choix de l'école*

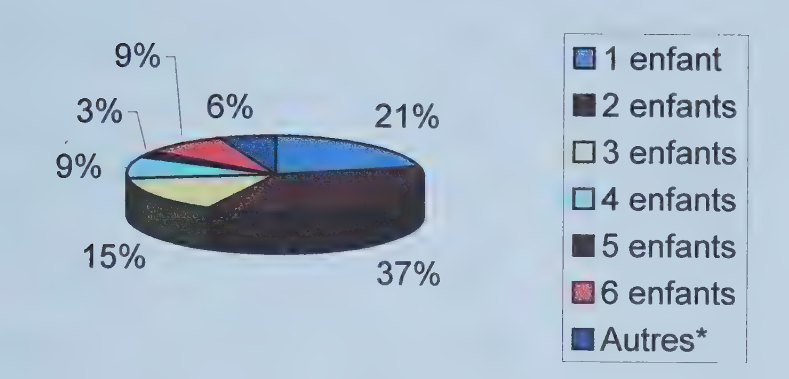
Nous avons demandé aux 33 participants à cette étude de donner les raisons pour lesquelles ils ont choisi une école francophone comparée à une école publique ou une école d'immersion française. Pour 19 % des répondants (N= 33), la bonne réputation de l'école est la principale raison du choix. Le bilinguisme en est la seconde avec 19 % aussi. La proximité de l'école face à la résidence familiale et l'ouverture de l'école à la diversité occupent la troisième position avec 17 % chacune d'opinions des

répondants. Nous constatons que l'appartenance religieuse des répondants peut aussi jouer un rôle dans leur choix de l'école car le tableau 1 (p. 49) démontre que 50 % des élèves congolais fréquentent le réseau d'enseignement catholique. L'autre raison non moins importante est la langue française. En nous référant au tableau 2 (p. 50), nous constatons que 40% (N= 38) des élèves congolais étudient dans le programme d'enseignement francophone et 36 % autres fréquentent le programme d'immersion française à Edmonton.

Question no.4 : *Combien de vos enfants fréquentent ou fréquenteront en septembre prochain une école à Edmonton?*

Nous avons noté que 12 répondants sur 33 soit 37 % ont deux enfants et 21 % soit 7 répondants sur 33 en ont un seul. Les répondants qui figurent dans la catégorie "autres" ont au moins huit enfants ou plus. En faisant l'analyse des réponses des répondants, nous avons constaté que ces derniers ont 88 enfants qui fréquentent les écoles d'Edmonton dont 50 au niveau primaire et les autres soit 38 au niveau secondaire.

Profil des familles des répondants



4.2 Système scolaire

<u>Question no.6</u> : *Croyez-vous en connaître beaucoup, assez, peu ou pas du tout à propos du fonctionnement du système scolaire albertain?*

Le tableau 3 montre que seulement 21 % des répondants disent savoir très bien la façon dont le système scolaire albertain fonctionne contre 79 % qui connaissent assez ou peu le système. Ceci vient rejoindre Hohl (1996) qui constata que les parents (immigrants) expriment des difficultés à comprendre le fonctionnement de l'école, de sa localisation et des règles ainsi que les attentes de l'école face aux parents (p.120).

Tableau 3 : Connaissance du système scolaire albertain

	Fréquence	%
Beaucoup	7	21
Assez	19	58
Peu	7	21
Pas du tout	0	0
Total	**N = 33**	**100**

Question no. 7 : *Connaissez-vous le nom du directeur de l'école de votre enfant?*

La plupart des répondants soient 30 sur 33 (91 %) disent connaître le nom du directeur d'école où étudient leurs enfants. Par contre 9 % déclarent ne pas le connaître.

Tableau 4 : Connaissance du nom du directeur de l'école

	Fréquence	%
Oui	30	91
Non	3	9
Total	**N= 33**	**100**

On a posé la question suivante afin de découvrir si les parents congolais étaient impliqués aux organes de décisions des écoles à Edmonton.

Question no. 9 : *Faites-vous ou avez-vous déjà fait partie d'un Comité d'école?*

Le tableau ci-après démontre que la presque totalité des répondants ne s'impliquent pas dans instances de décisions des écoles comme les conseils d'école, les comités de parents et autres. Notre enquête prouve que 30 répondants sur 33 soit 91 % n'ont jamais siégé à un comité d'école. À peine 3 % soit 9 répondants sur le total ont déjà été membre d'un comité d'école en dehors d'Edmonton.

Tableau 5: Implication à un comité d'école

	Fréquence	%
Non	30	91
Oui	3	9
Total	**N= 33**	**100**

Le taux d'implication des parents congolais dans les comités d'école d'Edmonton reste faible. Il est indispensable qu'un effort de sensibilisation soit fait au niveau des écoles pour les informer aux avantages que pourrait procurer cette participation dans la réussite scolaire de leurs enfants. La Fédération des comités des parents du Québec (2003) confirme que cette forme de participation des parents à la vie de l'école rejaillit toujours sur l'enfant et est souvent associée à la réussite scolaire.

À la question no. 10 qui visait de savoir s'il existe une ressemblance entre le système d'enseignement au Congo et celui de l'Alberta, 15 répondants sur 33 soit 46% trouvent qu'il n'y existe pas du tout de ressemblances, 33 % pensent qu'il y en a un peu tandis que 6 % seulement remarque plusieurs similarités entre les deux systèmes scolaires.

Tableau 6 : Ressemblance entre les systèmes scolaires (congolais et albertain)

	Fréquence	%
Beaucoup	2	6
Assez	4	12
Peu	11	33
Pas du tout	15	46
Autres	1	3
Total	**N= 33**	**100**

Selon les commentaires des parents à la question 11, ils ont identifié les éléments suivants qui différencient les écoles congolaises à celles de l'Alberta.

1. Les programmes d'étude

" Le système scolaire albertain est plus développé que le nôtre. " (Répondant no. 3). " Le système albertain se base sur la recherche personnelle. L'enfant fait la découverte tandis que le système congolais se base sur la transmission des connaissances par le professeur; en plus c'est un système généraliste. " (Répondant no. 30)

2. Les relations entre parents, élèves et enseignants

" Le rôle joué par l'enseignant est plus important dans le système congolais que dans le système albertain. Le système albertain fait intervenir plus les parents dans les devoirs à domicile des enfants. " (*Répondant no. 12*)

" Les différences se situent au niveau de communication entre la direction scolaire et les parents. " (*Répondant no. 13*)

3. L'application de la discipline par l'école

" La discipline est très peu appliquée ici (Alberta). " (*Répondant no. 9*)

4. L'orientation des élèves

" Les deux systèmes quant aux matières enseignés sont les mêmes. Cependant, le système albertain est plus exigeant pour accès à l'université dans certains domaines que le système congolais. Aussi, le système congolais donne déjà des orientations de carrières dès le secondaire ". (*Répondant no. 14*)

5. Le système d'évaluation

" Les élèves échouent rarement au primaire et au secondaire."

(*Répondant no. 23*)

" Le système d'évaluation albertaine est moins performant; tout enfant passe à la fin d'année scolaire d'un niveau à l'autre et cela, quant bien même il présente des difficultés dans certains cours. Par conséquent, un tel enfant ne peut réussir brillamment au collège ou à l'université. Dans bon nombre de cas, ces enfants ne sont pas mieux préparés pour les études supérieures. " (*Répondant no. 30*)

4.3 Communication

Question no. 13 : *Avez-vous déjà demandé une rencontre en vue d'obtenir plus d'informations avec l'enseignant(e) de votre enfant?*

En général, les résultats de l'enquête démontrent que 88 % des répondants ont déjà rencontré l'enseignant (e) en vue d'obtenir plus d'informations sur l'apprentissage de leurs enfants contre 12 % qui ne l'ont pas fait.

Rencontre avec un enseignant



Pour la plupart des répondants, la réaction de l'enseignant(e) était très positive et constructive pour l'apprentissage des enfants.

" Sa réaction a été positive. Elle s'est montrée très attentive à mes doléances et elle m'a fourni toutes les informations nécessaires pour m'éclairer sur le comportement de mon enfant en classe ". (Répondant no. 13)

" Leur réaction était positive parce que j'ai deux enfants d'âge scolaire (primaire). Les deux enseignants sont toujours disponibles et me parlent ouvertement de l'évolution scolaire de mes enfants. Ensemble, nous décidons aussi de ce qu'il faut pour que mes enfants se développent encore mieux. " (Répondant no. 5)

D'autres, par contre, ont qualifié la rencontre de moins intéressante.

“ Souvent les professeurs donnent des informations spécifiques si l’enfant le dérange, mais non sur les difficultés reliées à son apprentissage et dans certains domaines. ” (*Répondant no. 14*)

Ce que le *répondant no. 22* a dit à propos de la réaction d’un enseignant :

“ Je n’ai pas de temps. Est-ce qu’on peut en parler au téléphone. ” (Sic) Enseignant.

Les réponses à la question no. 14 au questionnaire demandait aux parents : *Quel (s) facteur (s) vous empêchent d’entrer en contact avec l’école de votre enfant (si c’est le cas) ?*

Le plus grand pourcentage des réponses était sous “ autres”. Nous y retenons : le manque de temps, la méfiance et la discrimination. Vingt-deux répondants sur trente-trois (67 %) pensent soit il n’y a aucun facteur qui les empêchent de communiquer avec l’école soit c’est le manque du temps à cause des emplois qu’ils occupent.

“ Des fois, le temps ne correspond pas. ” (*Répondant no. 3*)

“ Rien ne nous empêche d’entrer en contact avec l’école de nos enfants. Si jamais il y a quelque chose qu’on ne comprend pas, nous avons l’habitude d’appeler l’école et d’entrer en contact avec cette dernière pour une explication. ” (*Répondant no. 26*)

Un répondant sur trente-trois (3 %) a reconnu que c’est la langue qui l’empêche de participer ou communiquer régulièrement avec l’école.

“ Le français est moins utilisé à l’école malgré l’immersion. ” (*Répondant no.24*)

Un autre répondant (3 %) trouve que l’accueil qu’il rencontre à l’école le décourage à s’impliquer.

Huit répondants sur trente-trois (24 %) n'ont coché aucune réponse. Nous assumons qu'ils n'ont pas répondu parce qu'ils ne communiquent pas avec l'école de façon régulière. En tant que membre de cette communauté, je sais que le système dans lequel ont évolué la plupart de ces parents ne le permettait pas de contacter à tout moment les enseignant (e) s comme ici. Comme décrit à la page 21, pour ces parents, l'école est l'affaire de l'État soit du ministère de l'éducation et des enseignants et les parents n'ont pas à s'interposer dans son fonctionnement. Mais avec la pression exercée par l'école, plusieurs parents congolais manifestent de plus en plus l'intérêt de communiquer avec l'école (question no. 16) comme le démontre l'enquête (97 %).

Tableau 7 : Raisons qui empêchent de communiquer avec l'école

	Fréquence	%
Langue	1	3
Accueil	1	3
Méconnaissance du système	1	3
Autres*	22	67
Abstention	8	24
Total	**N = 33**	**100**

La majorité des répondants soit 32 sur 33 (97 %) pensent qu'il est indispensable de garder contact de façon régulière avec l'école contre 3 % qui n'y voient pas de

l'importance. Ceci peut être vu comme contradictoire avec ce que nous avons soulevé précédemment. Moi, je pense qu' il s'agit d'un début d'une prise de conscience pour l'intérêt de leurs enfants, mais il faut qu'ils soient motiver et assister pour y parvenir.

Tableau 8 : Importance de communiquer avec l'école

	Fréquence	%
Oui	32	97
Non	1	3
Total	**N= 33**	**100**

Question no. 15 : *Quels moyens de communication croyez-vous être les plus faciles pour contacter l'école de votre enfant?*

Les moyens les plus faciles pour contacter l'école, de l'avis des répondants, se présentent de la manière suivante :

1. Téléphone
2. Agenda
3. Visite à l'école
4. Internet
5. Lettre



Fréquence d'appels

Question no. 17 : *À quelle fréquence, téléphonez-vous ou vous rendez-vous en personne à l'école pour vous informer sur l'éducation de votre enfant ?*

- Aucun répondant n'appelle deux fois par semaines à l'école;
- 9 % disent qu'ils téléphonent une fois par semaine;
- 18 % contactent l'enseignant deux fois par mois;
- 24 % le font une fois par mois;
- 46 % appellent rarement, en cas de nécessité ou une fois par trimestre :

  " Cela dépend du ou des besoins en présence. Ce n'est pas fixé à l'avance. " *(Répondant no. 18)*

  " Cela peut aussi dépendre des circonstances. " (*Répondant no. 30*)

Le problème de communication entre les parents immigrants au Québec et l'école tel que décrit par Hohl (1996) et que nous avons repris dans les pages précédentes est comparable à celui des parents congolais d'Edmonton. Ils ne fréquentent pas de façon régulière l'école et n'y téléphonent pas souvent pour discuter avec les enseignant(e)s. Pour ces derniers, c'est une sorte d'irresponsabilité car les deux partenaires devraient collaborer de façon permanente en vue faciliter la réussite scolaire des enfants.

4.4 Culture et valeurs

On peut observer que les répondants à la question 18 portant sur l'organisation des activités culturelles à l'école se sont prononcé à 53 % pour les activités mixtes qui incluent les activités de la culture canadienne et celles de la minorité ethnique qui fréquente les écoles d'Edmonton. Tandis que 34 % souhaitent que l'école organise les

activités de la culture canadienne exclusivement. Seulement 6 % des répondants pensent que les activités culturelles d'ailleurs doivent être programmés par l'école. La catégorie 'autres' représente les répondants qui n'ont pas répondu à la question.

Deux parents qui ont identifiés les activités mixtes trouvent que :

"*L'école doit être le lieu de l'échange interculturel selon les composantes représentées dans l'école. Elle ne doit pas être le lieu de l'assimilation* ".

(*Répondant no 22*)

" *On devrait tenir compte de la présence d'enfants appartenant à d'autres cultures.* "

(*Répondant no. 14*)

Tableau 9 *:* Activités culturelles organisées par l'école

Activités	Fréquence	%
Activités de la culture canadienne	18	34
Activités des cultures d'ailleurs	3	6
Activités mixtes (canadiennes-ethniques)	27	53
Autres	4	7
Total*	**N = 52**	**100**

**Question à choix multiples.*

Question no. 19 : *Selon vous, l'école a-t-elle un rôle très important, assez important, peu important ou pas du tout important à jouer dans l'éducation de vos enfants par rapport aux valeurs sociales, à l'intégration à la société et aux valeurs morales (qui permettent de distinguer le bien du mal)?*

De prime à bord, nous constatons que les répondants sont partagés par le rôle de l'école dans l'éducation de leurs enfants. Le tableau 10 démontre que 25 répondants sur 33 font confiance à l'école pour faciliter l'intégration des enfants d'origine congolaise à la société d'accueil. Nous notons aussi que 23 répondants sur 33 font confiance à l'école pour apprendre aux élèves les valeurs sociales. Le même nombre des parents soit 23 sur 33 trouvent que l'école est mieux placée pour inculquer les valeurs morales à leurs enfants. Ce rôle de l'école envers les communautés est évoqué par plusieurs auteurs que nous avons cité dans ce travail dont Couture (2002) qui stipule que l'école doit être le tremplin d'une communauté francophone multiculturelle et religieusement diversifiée (p. 158). Cette école doit donc faciliter l'intégration des immigrants et d'inculquer à leurs enfants certaines valeurs qui les aideront à pénétrer la société d'accueil.

Tableau 10 : Rôle de l'école dans l'éducation des enfants par rapport…

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
À l'intégration à la société	25	7	0	1
Aux valeurs sociales	23	7	2	1
Aux valeurs morales	23	4	4	2

Nombre des répondants : 33

Nous avons constatons que 64 % de trente-trois répondants à la question no. 20 se référant à une pédagogie ouverte voudraient à ce que les valeurs et la culture des immigrants soient prises en compte lors de l'élaboration des programmes d'études. D'autres répondants (55 %) pensent que leurs enfants ont besoin de bénéficier d'une attention particulière de la part des enseignants.

Tableau 11 : Une pédagogie ouverte

N = 33	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Les valeurs et la culture des immigrants soient incorporées dans le programme d'étude	64 %	18 %	12 %	6 %
Les enseignants tiennent compte de la particularité des enfants immigrants dans la classe	55 %	18 %	9 %	18 %
L'école offre plus d'activités culturelles	34 %	36 %	15 %	15 %
Votre enfant soit identifié comme défavorisé par l'école	9 %	0 %	12 %	79 %

L' opinion des parents concernant la modification du programme d'études est aussi partagée par Godbout (1989) qui trouve que cet enfant (immigrant) a son histoire et sa personnalité et il est façonnée par ses apprentissages antérieurs : religion, culture, famille, école, nation, migration. L'enfant a vécu les traumatismes de la guerre, de la répression. Il a perdu ses parents, des amis, traversé plusieurs frontières, a été séparé de sa famille, et il a subi d'interminables procédures administratives à l'immigration. Ces jeunes vivent souvent une plus grande maturité que le laisserait voir leur âge.

D'autres données tirés de notre questionnaire démontrent que 79 % des répondants refusent à ce que leurs enfants soient identifiés comme faisant partie de la catégorie " enfants défavorisés" par l'école.

Nous avons posé la question suivante aux répondants : " *À votre avis, quelle serait la meilleure formule pour favoriser la participation des parents congolais à l'école à Edmonton? Est-ce les inviter à participer aux activités de l'école ou les inciter à faire partie d'un comité de l'école ou solliciter leurs avis lors de la prise des décisions importantes à l'école ou organiser les séances d'informations à l'école pour les parents ou voir les personnes issues de leur communauté travailler à l'école ou encore autres?* "

Les répondants à cette question ont émis des réponses différentes, mais qui convergent avec ce que les autres auteurs comme Hohl (1996), Bitupu (2002), Godbout (1989) et Mujawamariya (2000) ont soulevé dans la partie " *recension des écrits de ce travail* ". Notre enquête montre que 15 répondants sur 68 (22 %) aimeraient voir les personnes issues de leur communauté travailler dans les écoles à Edmonton. L'organisation des séances d'informations et de formation à l'école pour les parents est le deuxième choix des répondants soit 20 %. Ce choix témoigne qu'il existe un réel besoin de formation des parents si l'on veut qu'ils s'impliquent efficacement dans le processus d'apprentissage de leurs enfants. D'autres participants soit 18 % (12) pensent que faire partie d'un comité d'école concernant leurs enfants pourraient aussi les rapprocher de l'école.

Tableau 12 : Participation des parents congolais à l'école

N = 68*	Fréquence	%
Les inviter à participer aux activités de l'école	11	16
Les inciter à faire partie d'un comité de l'école	12	18
Solliciter leurs avis lors de la prise des décisions importantes à l'école	12	18
Organiser les séances d'informations et de formation à l'école pour les parents	14	20
Voir les personnes issues de leur communauté travailler à l'école	15	22
Autres	4	6

**Question à choix multiples.*

Nous reprenons deux avis émis par les autres répondants :

" La participation des parents congolais n'a rien avoir avec tout ce que vous évoquez ci-haut. Il est un fait que la moindre participation est liée aux facteurs socio-économiques des familles congolaises à Edmonton qui doivent beaucoup travailler pour survivre." (*Répondant no. 22*)

" L'implication des communautés d'origine des enfants sera fort recommandée parce que tous les membres de la communauté pourront s'informer des problèmes qui sont souvent les mêmes pour leurs enfants." (*Répondant no. 14*)

Question No. 23 : *Depuis que votre enfant fréquente cette école, est-ce que son enseignant(e) vous a posé des questions sur votre culture, votre langue, vos origines, vos activités culturelles et votre système scolaire?*

On remarque que lors des entretiens entre les enseignants et les répondants, 82 % de 33 participants ont remarqué que l'enseignant n'avait pas abordé la question relative à leur culture et 61 % n'ont jamais évoqué le problème de la langue. Quant aux questions qui concernent les activités culturelles et le système scolaire congolais 91 % des répondants (33) mentionnent que les enseignant (e) s n'y ont pas fait allusion lors de ces rencontres.

Tableau 13 : Questions soulevées par les enseignants

N = 33	Votre culture	Votre langue	Vos origines	Vos activités culturelles	Votre système scolaire
Oui	18 %	39 %	48 %	9 %	9 %
Non	82 %	61 %	52 %	91 %	91 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Question No. 23 : *Quelle est votre langue d'usage à la maison : français, anglais, lingala, français et anglais, lingala et français ou autre?*

Les données suggèrent que la langue la plus utilisée dans les foyers des congolais est le français. Le tableau 14 montre que 27 % soit 13 sur 49 répondants parlent uniquement le français à la maison. Les autres (27 %) parlent le français et le lingala

à leurs enfants. Parmi les 44 répondants, 24 % ont confirmé d'utiliser les deux langues officielles du Canada de façon régulière chez eux. Seulement 8 % des répondants parlent uniquement l'anglais à la maison.D'une manière générale, on constate que le français est la langue la plus parlée dans les familles congolaises. La somme des familles qui utilisent la langue française uniquement et le français combiné avec une langue passe à 78 % des effectifs. La rubrique " Autres " englobe les répondants dont les langues parlées à domicile sont : le swahili et le tshiluba autres langues parlés au Congo.

Tableau 14 : Langue d'usage à la maison

N = 49	Fréquence	%
Français	13	27
Lingala et Français	13	27
Français et Anglais	12	2 4
Autres	5	10
Anglais	4	8
Lingala	2	4
Total	**49**	**100**

Question no. 25 : *Êtes-vous satisfait du rendement scolaire de votre enfant dans cette école?*

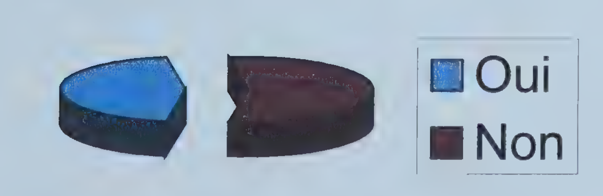
Un nombre considérable des répondants soit 27 sur 33 (82 %) se disent satisfait des résultats scolaires de leurs enfants contre seulement 12 % qui manifestent un sentiment d'insatisfaction. Un répondant n'a pas répondu à la question et un autre n'est ni satisfait ni insatisfait du rendement scolaire de ses enfants.

Tableau 15 : Satisfaction au rendement scolaire

N = 33	Fréquence	%
Oui	27	82
Non	4	12
Neutre	1	3
Abstention	1	3
Total	33	100

Besoin d'assistance

Question no. 26 : *Voudriez-vous recevoir de l'assistance (aide aux devoirs) de la part des autorités scolaires pour aider votre enfant à la maison?*



Sur un nombre total de trente-trois répondants, dix huit soit 55% se disent ne pas avoir besoin de l'assistance pour aider l'enfant à faire ses devoirs à domicile. Un parent déclare :

" *Dans les réunions de parents, on nous a déjà équipé avec quoi aider les enfants à la maison..* " (*Parent no.8*)

Par contre, quinze répondants soit 45 % sont près à recevoir de l'aide pour encadrer leurs enfants. Les répondants favorables à l'assistance argumentent en ce sens :

" *Les devoirs sont parfois en anglais et il est difficile pour nous de pouvoir les aider comme il faut.* " (*Parent no.3*)

" *Organiser un comité d'aide aux devoirs essentiellement constitué de parents volontaires ou autres en collaboration avec les enseignants.* " (*Parent no. 30*)

" *Je le fais moi-même, cependant, un système des volontaires pour aider dans certaines matières comme les maths et les sciences serait le bienvenu* "

(*Parent no.18*)

Amélioration des relations familles-écoles

La question suivante a été posée aux répondants dans le but de recueillir leurs opinions relativement à la manière de rapprocher les parents de l'école :

Question No. 27 :*Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer les relations familles-écoles?*

Les réponses des 33 répondants sont groupées en quatre catégories essentielles :

1. Faire partie des comités d'école

Quatre répondants trouvent que la meilleure façon d'améliorer les relations entre familles congolaises et écoles est de stimuler les parents à intégrer les organes de décisions tels que les conseils d'école, les conseils scolaires.

" *Les parents devraient faire partie intégrante des comités de prise de décisions pour une meilleure collaboration.* " (*Parent no. 30*)

" *Les parents doivent être incités à faire partie des comités d'école et à multiplier des rencontres avec les autorités scolaires pour discuter de l'évolution de leurs enfants.* " (*Parent no. 7*)

" *Nous devons faire partie d'un comité d'école et donner notre avis lors de la prise des décisions importantes à l'école.* " (*Parent no. 3*)

"*Les commissions scolaires et les comités des parents sont contrôlés par les groupes majoritaires. Il faudrait modifier des lois afin que les immigrants, souvent minoritaires, soient représentés afin que leurs points de vue soient entendus et respectés. La démocratie et la loi du nombre majoritaire empêchent les immigrants de se faire entendre.* " (*Parent no. 14*)

2. Communication

Certains répondants soit 14 sur 33 (42 %) pensent qu'une communication régulière entre les parents et l'école pourrait changer positivement le type des relations qu'entretiennent ces deux partenaires :

" *L'organisation des séances d'informations aux parents en impliquant les personnes ressources qui comprennent les réalités des familles congolaises.* " *(Parent no. 2*)

“ *Les communications intenses et variées entre parents et école.* ” (*Parent no. 6*)

“ *La consultation, des rencontres avec le staff dirigeant et les enseignants.* ”
(*Parent no. 18*)

3. Programme d'études

Un répondant souligne que l'adaptation du programme d'études à la réalité dans les écoles est un facteur important dans l'amélioration des relations avec l'école :

“ *Il faut simplement qu'il y ait plus de collaboration entre l'enseignant(e), l'école et les parents concernant les matières enseignées. Cela permettra une meilleure implication des parents dans le processus de l'éducation car il ne faudrait pas oublier que l'éducation d'un enfant est un travail qui se fait en relais avec l'école.* ”
(*Parent no. 32*)

4. Présence des professionnels d'origine ethnique dans les écoles

Quelques répondants 9 sur un total de 33 (27 %) soulèvent la présence des professionnels issus de l'immigration dans les écoles comme une solution probable au problème de l'implication des parents congolais dans les écoles d'Edmonton.

“ *Faire intégrer des enseignants immigrants au corps professoral pour une meilleure identification de nos enfants immigrants .Nos enfants ont besoin de voir leur semblables parmi les encadreurs scolaires pour une meilleure considération et identification.* ” (*Parent no. 29*)

“ *Il serait souhaitable que les écoles tiennent compte de la représentativité au sein du personnel enseignant et engager aussi les enseignants immigrants. La présence des enseignants immigrants congolais stimuleraient leurs enfants à s'impliquer davantage.* ” (*Parent no. 15*)

“ *Il serait souhaitable que les écoles engagent des professeurs, enseignants, personnels de l'école parmi des gens provenant de l'immigration. Il faudrait qu'il y ait des noirs dans les écoles et que ces derniers intègrent les expertises africaines dans certains cours.* ” (*Parent no. 31*)

“ *Je suppose que la présence des enseignants d'origine africaine dans les écoles peut-être si importante pour les enfants, pour l'école et pour l'intégration.* ”

(*Parent no. 31*)

4.5 Autres facteurs et commentaires

Il a été posé aux répondants la question ouverte ci-après pour enrichir notre étude des préoccupations qui concernent les parents et qu'on n'avait pas soulevé dans le questionnaire :

<u>Question no. 28</u> **:** *Y-a-t-il des facteurs qui vous touchent personnellement dans le cadre des relations parents congolais-école qui n'ont pas été soulevés que vous aimeriez commenter?*

<u>Voici leurs différentes réactions :</u>

“ *Le problème des enfants congolais qui arrivent au Canada à l'âge du secondaire nécessite une étude sérieuse pour offrir à ces enfants les mêmes chances que leurs collègues dans la réussite scolaire* ” (*Répondant no. 22*)

“ *Il serait aussi souhaitable de considérer le facteur langue anglaise qui constitue un obstacle majeur pour l'éducation de nos enfants.* **”** **(** *Répondant no. 30*)

“ *Les parents laissent la responsabilité des enfants à l'école et s'excluent eux-mêmes.* **”** (*Parent no. 27*)

“ *Un facteur sur lequel j'aimerais m'arrêter est celui de l'intégration des parents eux-mêmes à leur nouveau milieu. Ces parents doivent chercher à maîtriser leur nouvelle langue et souvent chercher un emploi. Ce qui leur laisse peu de temps à consacrer aux devoirs des enfants.* ” (*Parent no. 12*)

“ Les enfants ont un certain ‘libertinage’. Ils doivent avoir une limite dans tout ce qu'ils font. ” (*Parent no. 27*)

Synthèse

Les répondants ont soulevé des facteurs qui, d'après leurs perceptions, rendent difficile leur implication et surtout leur participation dans les écoles à Edmonton.

- Concernant la communication : les parents ont manifesté la volonté d'entretenir les contacts réguliers avec l'école, mais ils ont quand même soulevé le problème relié au manque du temps disponible car la plupart d'entre eux sont très occupés soit par le travail soit par les études.
- Les répondants (53 %) croient que l'organisation des activités culturelles mixtes par l'école peut faciliter le développement du sentiment d'appartenance des élèves immigrants d'origine congolaise car l'école n'est pas un instrument d'assimilation mais plutôt d'intégration.
- La langue ne semble pas être un problème qui freine l'implication parce que la plupart des enfants des congolais (74 %) fréquentent les écoles francophone et d'immersion française.
- Les répondants reconnaissent que les attentes de l'école face aux parents est un défi. Contrairement au Congo, l'école canadienne attend qu'ils s'impliquent

efficacement dans l'aide aux devoirs à domicile, aux rencontres et aux autres activités scolaires.

- La représentativité de personnels enseignants dans les écoles les préoccupent pour deux raisons essentielles à savoir : d'abord la présence des professionnels enseignants dans la communauté peut servir de courroie de transmission des informations qui les échappent, ensuite les élèves d'origine congolaise auront des modèles à suivre.
- Les répondants manifestent un besoin d'aide aux devoirs à domicile surtout dans les matières telles que les mathématiques, les sciences et les arts langagiers en anglais (language arts).

CONCLUSION

En entreprenant cette recherche, notre but était de vérifier s'il existe des facteurs qui empêchent les parents congolais à s'impliquer dans l'apprentissage de leurs enfants dans les écoles d'Edmonton.

Dans la première partie de ce projet, nous avons parcouru les différentes littératures relatives à la participation des parents en général et des parents immigrants en particulier. Nous avons également dégagé des écrits certains facteurs supposés être responsables de la non implication des parents immigrants dans les écoles, par exemple la communication entre l'école et les parents, les barrières linguistiques et sociales, les différences culturelles, méconnaissance du système éducatif canadien, l'accueil des immigrants à l'école, l'absence des professionnels d'origine ethnique, la pédagogie ouverte, les attentes des parents et celles de l'école.

En outre, il était nécessaire d'entreprendre une enquête auprès des parents issus de la communauté congolaise qui font l'objet de notre recherche pour confirmer ces hypothèses. Sur ce, un questionnaire de vingt-huit questions fermées et ouvertes a été remis aux 43 parents congolais (participants). Trente-quatre des quarante-trois questionnaires nous ont été retournés.

À terme de cette étude, nous ne pouvons que confirmer ce que les différents chercheurs ont affirmé sur l'importance de l'implication des parents à l'apprentissage de leurs enfants en général et ceux issus de l'immigration dont les congolais en particulier. Ces derniers doivent participer de façon effective à la vie de l'école, au sein des structures de l'école (assemblées, comités de gestion, conseils

d'administration et conseils d'école) et surtout auprès des enfants comme bénévolat, aide-enseignant, etc. pour s'enquérir de la réalité dans des salles de classes afin de favoriser non seulement la réussite scolaire de leurs enfants mais aussi leur intégration à la vie collective de la société d'accueil. Il incombe en outre aux congolais de faire un pas de plus vers l'école et les institutions communautaires qui sont leur partenaires dans le processus d'apprentissage et d'intégration à la vie scolaire à Edmonton.

Après l'analyse des réponses des répondants, nous avons constaté que la plupart des faits évoqués dans la partie relative à la recension des écrits sont confirmés :

- Nous avons noté qu'à peine 21 % des répondants disent savoir comment fonctionne le système d'enseignement de la province contre 79 % qui ne le connaissent peu ou pas du tout. C'est ce qu'on a trouvé dans Bitupu (2002) qui stipule que l'organisation du nouveau système éducatif et les nouvelles valeurs de la société d'accueil étant ignorées, dans l'ensemble, par la plupart des parents, les enfants se retrouvent souvent dans un cul de sac pédagogique. Les parents expriment des difficultés à comprendre le fonctionnement de l'école, de sa localisation et des règles ainsi que les attentes de l'école face aux parents (p.120).
- Les répondants ont confirmé à 97 % l'importance de communiquer avec l'école. Mais, ils ne sont vraiment pas en contact régulier avec l'enseignant tel que le décrit l'étude. Seulement 9 % des répondants téléphonent une fois par semaine à l'école et 46 % disent appeler rarement, en cas de nécessité ou une fois par trimestre.

- La langue, selon la majorité des répondants ne constitue pas un réel problème sauf pour 3 % des répondants. Cette situation peut s'expliquer du fait que la plupart des enfants des répondants étudient dans les écoles francophones et les écoles d'immersion française où les enseignants s'expriment souvent en français.
- D'une manière générale, les répondants se disent très satisfaits de l'accueil qu'ils rencontrent à l'école sauf un seul qui se dit très frustré par l'attitude de l'égard face aux parents immigrants.
- Quant à la formule qui peut favoriser l'implication et la participation des parents, 22 % (le pourcentage le plus élevé) des répondants souhaitent voir les personnes issues de leur communauté travailler à l'école. Ils aimeraient en outre que l'école organise des séances d'informations et de formation pour les parents immigrants dans le but de le préparer à aider leurs enfants à domicile.

La plupart des répondants pensent que le programme d'études doit être adapté aux nouvelles réalités démographiques de la province d'Alberta. Ils souhaitent que le Ministère de l'éducation (Alberta Learning) incorpore dans le programme en vigueur les valeurs et les cultures des immigrants en vue de refléter la nouvelle physionomie de la population et de renforcer le sentiment d'identité des nouveaux arrivants.

L'enquête révèle que 53 % des répondants souhaiteraient que l'école organisent des activités culturelles mixtes (canadiennes et ethniques).

Le facteur temps est un handicap majeur pour certains répondants. Ils évoquent la concordance entre leur emploi du temps et l'heure des réunions et des activités de l'école.

Nous remarquons qu'il existe une volonté réelle du côte des parents congolais à pouvoir participer et s'impliquer davantage dans l'apprentissage des enfants mais, les facteurs soulevés ci-haut les empêchent. Nous pensons qu' une intervention conjuguée entre le Ministère de l'éducation, les organismes sociaux , l'école et les parents pourraient faciliter la participation des parents et cela aura comme conséquence l'amélioration du rendement scolaire des enfants issus de l'immigration.

Quelques recommandations

En vue d'améliorer les relations entre les parents congolais et l'école, nous suggérons quelques recommandations qui pourraient mettre un trait d'union entre ces deux partenaires. Nous reprenons aussi les avis des enseignants, des parents, des directeurs d'école du Conseil scolaire de Île de Montréal (1998) ainsi que des chercheurs pour appuyer ces recommandations.

1. **Améliorer l'accueil des parents à l'école**

Le degré de participation des parents aux activités de l'école est directement proportionnel à la capacité d'accueil du personnel d'appui, des enseignants et de la direction de l'école. Pour les parents des enfants nouvellement arrivés à Edmonton, l'accueil est souvent considéré comme le thermomètre qui mesure l'ouverture d'esprit à leur égard. L'école doit placer des personnes bilingues et représentatives à la

composition de la communauté pour intervenir de façon efficace auprès des parents des élèves. Si les parents sont satisfaits de l'accueil, leur implication devient aussi facile.

" Les enseignants et la direction ici sont très disponibles. Le contact est excellent. C'est une ambiance super, très ouverte. On se sent vraiment les bienvenues."

Un parent. (Conseil scolaire de l'Île de Montréal)

" On se sent très à l'aise ici. Le climat est très ouvert à la participation. Le directeur est toujours prêt à écouter les parents. "

Un parent. (Conseil scolaire de l'Île de Montréal)

2. Organiser des sessions de perfectionnement pour les enseignant(e)s, le personnel de soutien et les directeurs d'école

Les enseignants, le personnel de soutien et les directeurs doivent être sensibilisés sur les cultures, les valeurs et les nouvelles approches à adapter face à la clientèle de plus en plus multiculturelle et pluriethnique. Ceci est un aspect important dans l'amélioration des relations parents-écoles.

3. Former les parents en organisant des cours d'anglais et d'initiation au système éducatif canadien à l'école

L'organisation par l'école des cours d'anglais et autres est important pour deux raisons : d'abord amener les parents congolais à fréquenter l'école et à se familiariser avec le personnel, les enseignants et la direction et à comprendre les exigences et les avantages du système éducatif albertain. Aussi, l'amélioration de la langue est un atout majeur pour aider les enfants à domicile et à communiquer aisément lors des réunions, des rencontres de l'école…

“ *À mon avis, le facteur essentiel, c’est la langue. C’est la base de tout. Dès qu’ils sont capables de mieux s’exprimer, on constate que les parents prennent confiance en eux et participent davantage* ”

Un parent. (Conseil scolaire de l’ île de Montréal)

“ *Le problème de la langue devient de plus en plus aigu (...) et il faudrait des ateliers pour les parents pour qu’ils puissent mieux aider leurs enfants.* ”

Un enseignant. (Conseil scolaire de l’Île de Montréal)

4. Embaucher le personnel issu des communautés culturelles

La présence du personnel issu des communautés culturelles est un message envoyé aux parents surtout ceux de la minorité visible qu’ils ne sont pas rejetés dans leur nouvelle société. Ce personnel peut facilement jouer le rôle du pont entre l’école et les familles immigrantes en les convainquant à venir aux réunions et en les aidant à comprendre certaines situations telles que explication des bulletins, le rôle des comités d’école, etc.

D’après Godbout (1989), parfois, leurs interventions à propos d’un petit malentendu peuvent éviter le recours à la batterie des spécialistes et même à la Direction de la protection de la jeunesse. Il est important que le personnel d’origine ethnique s’adapte aux cultures canadiennes aussi car il n’est pas seulement au service des élèves immigrants, mais de tous les élèves de l’école.

‘“ *Avoir un directeur appartenant à une communauté culturelle est un plus pour l’école, c’est un fait indéniable. Mais attention, il est très important que ce directeur soit bien intégré aux deux communautés (la sienne et celle du Québec), qu’il soit*

vraiment biculturel. Il faut qu'il comprenne les deux systèmes et qu'il puisse agir à titre d'outil de changement, sinon, ça ne va pas **".**

Un directeur (Conseil scolaire de Île de Montréal)

5. Recourir aux services des associations communautaires ou de Personnes des communautés comme ressources

La plupart des parents issus des communautés culturelles comme les congolais rencontrent beaucoup des difficultés à soutenir pédagogiquement leurs enfants. Il existe des associations communautaires qui peuvent être sollicités par les autorités scolaires pour intervenir dans certains aspects de la relation familles-écoles. Ces organismes sont gérés par les personnes qui sont censées connaître les deux systèmes scolaires (albertains et congolais), ils peuvent jouer un rôle capital dans le processus d'intégration et d'apprentissage des élèves. Ils peuvent en outre fournir des services dans les langues maternelles grâce aux agents des services communautés.

" Les parents peuvent ressentir beaucoup d'inquiétudes lorsqu'ils amènent, pour la première fois, leurs enfants dans un environnement qui ne leur est pas familier. Ils ont besoin de comprendre comment fonctionne le système canadien et ce que celui peut offrir à leurs enfants. Avec la collaboration des écoles et des familles ".

Santé Canada (2000)

En guise de conclusion, je peux dire que les parents congolais manifestent un désir, comme j'ai souligné dans les lignes précédentes, de pouvoir s'impliquer parce qu'ils veulent non seulement la réussite scolaire de leurs enfants, mais aussi l'intégration dans les institutions et organismes communautaires d'Edmonton. Je suis convaincu que cet effort de rapprochement doit être fait par les parents congolais, les écoles, les communautés et les gouvernements qui sont tous partenaires dans la réussite des enfants, mais surtout de l'intégration des familles immigrantes à Edmonton.

Recommandation pour d'autres études

Il va sans dire que cette étude n'aborde qu'un aspect des difficultés que rencontre les parents immigrants en général et les parents congolais en particulier sur l'apprentissage de leurs enfants à Edmonton. Plusieurs autres aspects du problème par exemple le vécu des enfants à l'école, un suivi de parents qui s'impliquent à l'école et la réussite scolaire de leurs enfants, les difficultés des enseignants à intégrer les enfants immigrants dans la classe, etc. peuvent faire l'objet des études ultérieurement.

Bibliographie

Alberta Learning. (2000). *Guide relatif aux conseils d'école.* Edmonton, p. 5, 14.

Bitupu, Mufuta. (2000). Défi d'intégration de la communauté congolaise dans la société canadienne. Claude Couture et Josée Bergeron, Eds. *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques.* Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean, p.111-127.

Bulletin de CRIRES. (1993). Vol.1, numéro 1. La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille. P. 1.

Busugutsala, G. G. (1997). L'évaluation de l'éducation au Congo-Zaire, de Léopold II à Mobutu. Paris, L'Harmattan. P. 13.

Chamard, R. & Frenette, L. (1990). L'équité en emploi : de l'égalité de droit à l'égalité de fait. *Avis au Ministère de l'immigration.* Québec. Les Publications du Québec.

Claes, M & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques.* Université de Montréal, RIAC, 35, Printemps, p. 82.

Comité de la santé au Québec. (1991). Le regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec. *Pensons famille.* Vol. 10, numéro 58, août 1991.

Conseil de la famille et de l'enfance. (1995). L'école et les familles : de son ouverture à leur implication. p. 43.

Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). Pour une plus grande complicité entre les familles et l'école. p. 6-27.

Conseil Scolaire Centre-Nord. (2003). Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton. P.23.

Couture, C. (2002). Les politiques fédérales en matière d'immigration. *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques.* Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean, p. 158.

Dalley, P. (2002). Enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonie d'Amérique,* Edmonton, Alberta. University of Alberta, p.1.

Durand-Prinborgne, C. (1986, 13 mars). Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées. *Circulaire.* (86-120), Paris.

Emploi et immigration Canada. (1991). Loi sur l'équité en matière d'emploi. *Pensons famille.* Volume 10 (58).

Epstein, J. (1995). School. Family. Community paternerships. Caring for the children we share. Dans *Phi Delta Kappam,* 76 (9), p. 701-712.

Ezembe, F. (1997). Représentations de l'école en Afrique et dans l'immigration en France. http://cefisem.scola.ac-paris.fr/elevafr. (26 novembre 1997).

Fédération des comités de parents du Québec. (2003). La participation des parents à l'école : une condition sine qua non de la réussite scolaire. Université du Québec à Montréal, p.6.

Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation,* volume XX, no. 3, 1994, p.513-527.

Georges, s. (2000, 16 mai). L'absence trop visible des enseignantes et enseignants des minorités racialisées dans les écoles françaises au Canada. *Congrès de l'ACFAs,* Université d'Ottawa, Ottawa.

Godbout, G. (1989). La réalité multiculturelle des écoles. *Dimensions,* 11 (1), 7-14, novembre.

Holh, J. (1996). Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politique.* Université de Montréal. Montréal, p. 56-57.

Mujawamariya, D. (2000). L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : enjeux et perspectives. *Congrès de l'ACFAS.* Université d'Ottawa. Ottawa.

Perrenoud, P. (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/sse

Piug, L. (2003, 20 mars). La communication parents-enseignants. http://www.fcpe34.org/article

Razafindrazaka, J. (2000). Les défis de la vie familiale des nouveaux arrivants francophones en Alberta. Claude Couture et Josée Bergeron. Eds. *L'Alberta et les multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques.* Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean, p. 27-31.

Salom, g. (1997). L'enfant turc à l'école. http://cefisem.scola.ac-paris.fr/

Salom, R.-P. (1997). Race, role modelling and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education,* 13 (3), 325- 340

Santé Canada. (2000). Un soutien multiculturel pour les familles d'immigrants de Calgary. Mosaic Centre. http://www.hc-sc.gc.ca

Sabatier, C. (1989). Satellite Famille et communautés culturelles. *Pensons famille*. Volume 1, numéro 7, octobre, p.2.

Sorz, J. L.(2003, 20 mars). La communication parents- enseignants. http://www.fcpe34.org/article

Statistiques Canada. (2000). Le rendement scolaire des enfants de familles immigrantes entre 1994 et 1999.

Wohlgenannt, L. (1979). Écoles du Zaire, attentes des parents, problèmes et aspirations des élèves. Bandundu, République du Zaire, CEEBA publications

ANNEXE A

Lettre du comité d'éthique

UNIVERSITY OF
ALBERTA

Faculté Saint-Jean

8406 rue Marie-Anne-Gaboury (91 St)
Edmonton, Alberta, Canada T6C 4G9

www.fsj.ualberta.ca

Tél 780 465 8700
Téléc 780 465 8760

Edmonton, le 31 octobre 2003

Monsieur Georges Liboy
a/s Professeure Florence Gobeil-Dwyer
Faculté Saint-Jean
University of Alberta

Monsieur Liboy,

Il me fait plaisir de vous annoncer qu'après lecture de votre demande, *L'implication et la participation des parents congolais dans les écoles d'Edmonton*, et suite aux réponses que vous avez données à nos questions, le comité d'éthique de la recherche de la Faculté Saint-Jean a décidé de vous autoriser à aller de l'avant avec ce projet. J'en profite pour vous rappeler que si votre quête de données a lieu dans des institutions appartenant à l'une des commissions scolaires suivantes: *Edmonton Public*, *Edmonton Catholic*, *Elk Island Public*, ou *St Albert Protestant*, il vous faudra également faire une demande au *Cooperative Activities Program* de la *Faculty of Education*. Le cas échéant, vous leur présenterez la présente lettre.

Veuillez agréer l'expression de mes meilleures salutations,

ANNEXE B

Lettre aux participants

Edmonton, le

Cher participant, chère participante,

Mon nom est Malanga Georges Liboy (Bed.), je suis actuellement étudiant à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean. Je viens solliciter votre participation à la recherche que j'aimerais mener en vue de la rédaction de mon projet de fin de cycle de maîtrise.

Cette étude s'intitule : ***L'implication et la participation des parents congolais dans les écoles d'Edmonton***. Ce projet de recherche, qui est dirigé par la professeure Florence Gobeil-Dwye, Ph.D., a pour but de chercher à savoir s'il existe des facteurs qui rendent difficile l'implication des parents congolais dans les écoles d'Edmonton.

Ce projet a reçu l'autorisation du comité d'Éthique de la Faculté Saint-Jean et si vous avez des questions à poser au sujet de cette étude, veuillez communiquer avec ma superviseure de recherche madame Florence Gobeil-Dwyer, Ph.D. au 465-8728.

Les résultats de cette recherche seront consignés dans mon projet de maîtrise et mis à la disposition des commissions scolaires, des parents immigrants en général et parents congolais en particulier et des organismes qui s'intéressent à l'encadrement des parents d'élèves. Les conclusions de cette recherche seront disponibles à toute personne intéressée à les recevoir.

J'aimerais vous confirmer que votre participation à cette recherche est strictement volontaire. De plus, votre anonymat est garanti et vous pourrez consulter les informations relatives à l'étude à tout moment.

Je vous demanderais donc de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps en complétant le questionnaire et le formulaire de consentement en annexe. Veuillez retourner-le tout dans l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.

En vous remerciant d'avance, je vous prie d'agréer, cher(e) participant(e) mes cordiales salutations.

Malanga Georges Liboy

ANNEXE C

Questionnaire

ENQUÊTE AUPRÈS DES PARENTS CONGOLAIS

Veuillez s'il vous plaît cocher ou encercler les réponses à ces questions

1. Quel réseau d'enseignement fréquente votre enfant ?
( ) catholique
( ) public
( ) francophone public
( ) francophone
( ) privé
( ) autre

2. Quel programme fréquente présentement ou a déjà fréquenté votre enfant?
( ) immersion
( ) anglophone
( ) francophone
( ) autre

3. Parmi les raisons ci-dessous, lesquelles vous ont incités à inscrire votre enfant à son école actuelle? Sont-elles très importantes *(T.I.)*, assez importantes *(A.I.)*, peu importantes *(P.I.)* ou pas du tout importantes (*P.T.I.)*. Vous pouvez cocher plus qu'une réponse.

	T.I.	*A.I.*	*P.I.*	*P.*
▪ cette école accepte la diversité	1	2	3	
▪ cette école accueille davantage d'enfants de la même origine que la vôtre	1	2	3	
▪ cette école a une bonne réputation	1	2	3	
▪ cette école favorise davantage le bilinguisme	1	2	3	
▪ cette école se trouve plus proche de votre résidence	1	2	3	
▪ cette école favorise les activités culturelles	1	2	3	

4. Combien de vos enfants fréquentent ou fréquenteront en septembre prochain une école à Edmonton?
( ) 1 enfant
( ) 2 enfants
( ) 3 enfants
( ) 4 enfants
( ) 5 enfants
( ) 6 enfants
( ) autre. *Précisez le nombre*_________

5. Combien en avez-vous qui sont ou seront aux niveaux suivants :
( ) primaire Nombre ___________
( ) secondaire nombre ___________

6. Croyez-vous en connaître beaucoup, assez, peu ou pas du tout à propos du fonctionnement du système scolaire albertain?
( ) beaucoup
( ) assez
( ) peu
( ) pas du tout

7. Connaissez-vous le nom du directeur de l'école de votre enfant?
( ) oui ( ) non

8. Avez-vous déjà discuté avec une ou plusieurs personnes énumérées ci-dessous sur l'évolution de l'apprentissage de votre enfant?
( ) le directeur
( ) le directeur-adjoint
( ) le conseiller pédagogique
( ) l'enseignant(e)
( ) personne
( ) autre_____________

9. Faites-vous ou avez-vous déjà fait partie d'un comité d'école?
( ) oui ( ) non

Si oui, quelle position occupez ou occupiez-vous?

____
____
____
____
____

10. Concernant le système scolaire en Alberta, croyez-vous qu'il ressemble beaucoup, assez, peu ou pas du tout au système scolaire congolais?
( ) beaucoup
( ) assez
( ) peu
( ) pas du tout

11. Si vous croyez que les deux systèmes sont différents. Quels sont les éléments qui les différencient ?

____
____
____
____
____
____

12. A quel point le système scolaire albertain convient-il à la situation des Congolais?

( ) tout à fait
( ) un peu
( ) pas du tout
( ) autre

____

13. Avez-vous déjà demandé une rencontre en vue d'obtenir plus d'informations avec l'enseignant (e) de votre enfant?

( ) oui ( ) non

Quelle a été sa réaction?

____
____
____
____
____
____
____

14. Quel(s) facteur(s) vous empêchent d'entrer en contact avec l'école de votre enfant
(si c'est le cas) ?

( ) la langue
( ) l'accueil
( ) la méconnaissance du système scolaire albertain
( ) autre. *Expliquez*

____
____
____
____
____
____

15. Quel (s) moyen (s) de communication croyez-vous être les plus faciles pour contacter l'école de votre enfant? Identifiez-les de 1 (le plus facile) à 5 (le moins facile)

▪ téléphone	1	2	3	4	5
▪ internet	1	2	3	4	5
▪ agenda	1	2	3	4	5
▪ lettre	1	2	3	4	5
▪ visite à l'école	1	2	3	4	5
▪ autre ____________	1	2	3	4	5

16. Croyez-vous qu'il est important de communiquer régulièrement avec l'école de votre enfant?

( ) oui ( ) non

Si non, expliquez

____
____
____
____
____
____

17. À quelle fréquence, téléphonez-vous ou vous rendez-vous en personne à l'école pour vous informer sur l'éducation de votre enfant?

( ) 2 fois par semaine
( ) 1 fois par semaine
( ) 2 fois par mois
( ) 1 fois par mois
( ) autre____________

18. Concernant les activités culturelles organisées par l'école de votre enfant, préfériez- vous…

( ) des activités de la culture canadienne
( ) des activités des cultures d'ailleurs
( ) des activités mixtes (canadiennes ethniques)
( ) autre

____
____
____
____

19. Selon vous, l'école a-t-elle un rôle très important *(T.I.)*, assez important *(A.I.)*, peu important *(P.I.)*, ou pas du tout important *(P.T.I.)* à jouer dans l'éducation de votre enfants par rapport...

	T.I.	*A.I.*	*P.I.*	*P.T.I.*
▪ aux valeurs sociales	1	2	3	4
▪ à l'intégration à la société	1	2	3	4
▪ aux valeurs morales (qui permettent de distinguer le bien du mal)	1	2	3	4

20. Attachez-vous beaucoup, assez, peu ou pas d'importance...

	beaucoup	*assez*	*peu*	*pas du tou*
▪ à ce que les valeurs et la culture des immigrants soient incorporées dans le programme d'étude	1	2	3	4
▪ à ce que les enseignants tiennent compte de la particularité des enfants immigrants dans la classe	1	2	3	4
▪ à ce l'école offre plus d'activités culturelles	1	2	3	4
▪ à ce que votre enfant soit identifié comme défavorisé par l'école	1	2	3	4

21. A votre avis, quelle serait la meilleure formule pour favoriser la participation des parents congolais à l'école à Edmonton? Est-ce...

( ) les inviter à participer aux activités de l'école
( ) les inciter à faire partie d'un comité de l'école
( ) solliciter leur avis lors de la prise des décisions importantes à l'école
( ) organiser les séances d'informations et de formation à l'école pour les parents
( ) voir les personnes issues de leur communauté travailler à l'école
( ) autre

____
____
____
____
____
____

22. Est- ce que votre enfant parle, à la maison, des activités culturelles faites en classe?
( ) oui ( ) non

Si oui, de quelles activités en particulier?

____

____
____
____
____
____

23. Depuis que votre enfant fréquente cette école, est-ce que son enseignant (e) vous a posé des questions sur :

▪ votre culture	( ) oui	( ) non
▪ votre langue	( ) oui	( ) non
▪ vos origines (pays…)	( ) oui	( ) non
▪ les activités organisées chez vous	( ) oui	( ) non
▪ le système scolaire de votre pays	( ) oui	( ) non

24. Quelle est votre langue d'usage à la maison :

( ) français
( ) anglais
( ) lingala
( ) français et anglais
( ) lingala et français
( ) autre ______________________________

précisez

____

25. Êtes-vous satisfait du rendement scolaire de votre enfant dans cette école?

( ) oui ( ) non

Si non, qu'avez-vous fait pour améliorer la situation?

____
____
____
____
____
____

26. Voudriez-vous recevoir de l'assistance (aide aux devoirs, formation et informations) de la part des autorités scolaires pour aider votre enfant à la maison ?

( ) oui ( ) non

Si oui, quel type d'assistance aimeriez-vous recevoir?

27. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer les relations familles-écoles?

28. Y-a-t-il des facteurs qui vous touchent personnellement dans le cadre des relations parents congolais-école qui n'ont pas été soulevés ici que vous aimeriez commenter?

ANNEXE D

Formulaire de consentement des participant(e)s

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANT(E)S

Sujet : ***L'implication et la participation des parents congolais dans les écoles d'Edmonton***

Je soussigné(e)______________________________, parent et faisant partie de la communauté congolaise d'Edmonton, accepte de participer à une recherche réalisée par Malanga Georges Liboy portant sur l'implication et la participation des parents congolais dans les écoles d'Edmonton.

J'affirme avoir été informé(e) du but et de la méthodologie de ce projet de recherche.

Je comprends que :

- ma participation à cette étude est ***strictement volontaire.***
- j'ai été informé(e) du fait que ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean, University of Alberta. Si un problème devait survenir lors de la réalisation de ce projet, je pourrais le référer à ce comité sous la direction de la professeure Florence Gobeil-Dwyer, Ph.D. au 465-8728.
- tout ce que je dis et écris sera traité de façon confidentielle par le chercheur, que mon anonymat sera respecté et toutes les réponses seront détruites après leur analyse.

NOM DE LA PERSONNE
PARTICIPANTE :______________________________________

SIGNATURE DE LA PERSONNE
PARTICIPANTE :______________________________________

DATE :_____________________________

University of Alberta

Lbrary Release Form

Name of Author: Jonas Makangu Mov

Title of the Research Project: Que deviennent les finissantes et finissants de l'Alberta à la fin de leur programme d'immersion française ?

Degree: Master of Education

Year this Degree Granted: 2004

University of Alberta

Que deviennent les finissantes et finissants de l'Aberta à la fin de leur programme d'immersion française ?

Par

Jonas Makangu Mov

Activité de synthèse

soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2004

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, Certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée ''Que deviennent les finissantes et finissants de l'Alberta à la fin de leur programme d'immersion française''? présentée par Jonas Makangu Mov en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'identifier et d'expliquer les choix de carrières et des études post secondaires en français que font les finissants à la fin de leur programme d'immersion française. Dans cette recherche, les résultats obtenus d'un sondage auprès des finissants de quatre écoles d'immersion en Alberta démontrent que la majorité de ces finissants prévoient poursuivre des études post secondaires immédiatement après avoir terminé leur secondaire. Certains élèves ont manifesté le désir de continuer leurs études post secondaires en français. Par contre, un grand nombre de ces finissants préfèrent commencer leurs études post secondaires en anglais plutôt qu'en français bien qu'ils aient complété leur scolarité en français. Les élèves citent comme raison principale que peu de programmes professionnels tels que la Médecine, le Droit, le Génie, la Pharmacie sont offerts en français dans une université près d'eux.

Selon cette étude, les finissants des programmes d'immersion française souhaitent maintenir leur français en parlant avec les francophones et en l'utilisant dans la mesure du possible dans leur milieu de travail. Ils se disent très satisfaits de leur expérience dans ce programme et le recommanderaient à d'autres parents et aussi à leurs enfants.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the future plans of French Immersion High School graduates. In the survey conducted in four French Immersion schools, results have shown the majority of students plan to pursue post-secondary education programs immediately after finishing their high school. Some students have identified their desire to enroll in French institutions however, a large number of students have stated they wish to pursue their post secondary education in English, due to the paucity of professional degree programs available in French in universities near them, for example, Medicine, Engineering, Pharmacy, Forestry, and Law.

According to this study, French Immersion graduates hope to maintain their mastery of the French language by speaking with francophones and by taking advantage of situations in the workplace whenever possible. These French Immersion graduates are satisfied with the program and will recommend it to other parents and to their own children.

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement ma superviseure du projet, Madame Lucille Mandin, Ph.D, d'avoir accepté de me diriger. Merci pour votre collaboration, votre appui, votre encouragement, votre patience et votre disponibilité que vous m'avez accordés.

J'aimerais remercier Madame Yvette Mahé, Ph.D., qui a accepté de lire avec attention ce projet et qui, à travers ses commentaires, a permis l'élaboration de ce projet.

Je tiens à remercier aussi mes collègues Georges Liboy et Marie Rose Bukuba, qui ont voulu lire ma recherche afin de m'aider à la parfaire.

Finalement, je remercie ma chère épouse Charlotte Misenga, pour sa compréhension, son aide et son encouragement ainsi qu'à mes enfants , Jean-Claude Kamov, Alice Makang, Gisèle Musau, Monique Mbuyi, Christian Kanku, Jean-Jacques Makang, Fabien Makang et Julienne Kakumba qui n'ont cessé de croire en mon potentiel humain et académique.

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction

Page

Chapitre 2 : La recension des écrits

Chapitre 3 : La méthodologie

Chapitre 4 : Analyse des données

Chapitre 5 : Conclusion, Recommandations et Implications.

Liste des tableaux

Chapitre 1

1.1 : Introduction.

Bien que notre étude soit axée sur les choix des finissants d'immersion à la fin de leur programme d'immersion française au Canada, plus particulièrement en Alberta, nous estimons que nombre des questions dont elle traite s'applique également aux systèmes scolaires d'immersion française qui sont en place dans les autres provinces ou villes du Canada.

Ces questions ne concernent pas uniquement les écoles d'immersion française en Alberta, mais aussi l'enseignement en français dans les autres provinces majoritairement anglophones et que ces questions diffèrent considérablement de celles que rencontrent les éducateurs en milieu francophone.

Comme on le sait, le programme d'immersion française, qui a commencé au Québec, plus particulièrement à Montréal, il y a Presque 40 ans, a beaucoup évolué dans le contexte canadien. Le programme d'immersion n'est pas l'œuvre des commissions ou conseils scolaires ni des administrateurs des écoles. Ce programme d'immersion qui connaît le succès aujourd'hui est l'initiative de groupe des parents, permettant d'offrir à leurs enfants d'âge scolaire au sein d'une commission scolaire protestant un programme entièrement en français. Wesche (1984,1985), explique que l'idée de l'immersion française fût lancée par un groupe des parents de Saint-Lambert, non loin de Montréal. Les parents, ajoute-t-il, finirent par persuader le Ministre de l'éducation du Québec et une commission scolaire locale de mettre en œuvre à titre expérimental un programme d'immersion dans l'une de ses écoles. Les parents eurent de plus en plus la chance de

voir leur requête accueillie favorablement par le Département de psychologie de l'Université de McGill.

Rebuffot (1993) indique que certains parents québécois de la langue anglaise, de milieux économiques aisés, désirent donc que leurs enfants réussissent dans un Québec au visage de plus en plus français. D'autres parents voient dans le bilinguisme individuel de leurs enfants des bienfaits culturels, intellectuels et sociaux. Certes, déjà à cette époque, certains parents protestants québécois choisissent d'envoyer leurs enfants dans les écoles catholiques de la langue française. Mais les autorités scolaires catholiques rendent ce choix de plus en plus difficile à travers les années par crainte d'avoir à accepter un trop grand nombre d'enfants protestants. Ainsi la solution initiale envisagée par un groupe des parents anglo-québécois sera de mettre sur pied un programme de quatre ans, entièrement offert en français, à l'intérieur de leur système d'éducation, pour les enfants de la maternelle et de première année primaire. Ayant reçu le soutient de 240 parents, une proposition pour enseigner en français, lecture et écriture, est présentée aux membres de la commission scolaire protestants de Chambly. La proposition est rejetée. Ne se décourageant pas, les parents organisent, à leurs frais, des cours supplémentaires offrant aux enfants un bain de langue française. Ils contactèrent aussi Wallace Lambert, psychologue social, et Wilder Penfield, neurologue, de l'université de McGill pour leur aide. Au bout de presque deux ans de pression, les commissions acceptent finalement d'ouvrir, en septembre 1965, une classe maternelle expérimentale, où tout l'enseignement est dispensé en français.

Calvé (1991) mentionne par ailleurs que cette crainte de voir leurs enfants perdre leur français a poussé beaucoup de parents francophones du Québec à exiger le refus d'élèves

anglophones dans leurs écoles, ce qui a eu pour effet d'encourager certains parents anglophones de la banlieue montréalaise de Saint-Lambert à demander, en 1965, la création de leur propre école française, d'où la mise sur pied de la première école d'immersion française au Canada.

Selon Gibson (1984-1985), les classes d'immersion en français au Canada ont vu le jour à la demande et à l'instigation des parents et non des enseignants dans le milieu des années 60. Depuis, le programme n'a cessé de s'étendre, essor qui est, dans une large mesure attribuable aux efforts des parents membres de l'association des Canadian Parents for French (CPF). Les enseignants se sont beaucoup impliqués à la réussite du programme d'immersion française et le Ministère de l'éducation qui prépare les règlements, les politiques et le curriculum s'est aussi impliqué pour l'implantation de ce programme.

Ce type d'immersion introduit à Saint-Lambert au Québec en 1965 était une immersion précoce qui semble être aujourd'hui plus populaire, mais plusieurs formes ont été développées, telles que l'immersion moyenne et l'immersion tardive.

En Alberta, devant l'intérêt que provoque l'immersion française, le ministre de l'éducation indique, en 1978, les conditions d'implantation d'un programme de français (Martel,1991).

Il y a aussi eu l'implantation de programmes bilingues dans des langues non officielles au Canada, comme le cas d'Edmonton avec l'ukrainien et l'allemand en immersion partielle et l'espagnol, le mandarin et l'arabe comme langue seconde. D'ailleurs, en 1971, l'Alberta est la première province canadienne à autoriser légalement l'usage des langues autres que l'anglais et le français pour l'enseignement (Cummins, 1981; Martel,1991).

C'est dans les années 90 que nous avons vu les premiers élèves gradués au deuxième cycle du secondaire en immersion française (Commissariat aux langues officielles, 1991).

C'est à partir des années 90 qu'intervient la question de savoir que deviennent les finissants à la fin de leur programme d'immersion française.

1.2 : Importance des questions

La question qui a guidé cette recherche est la suivante : que deviennent les finissants et finissantes de l'Alberta à la fin de leur programme d'immersion française ?

Cette recherche propose de décrire et expliquer les choix de carrières et des études postsecondaires en français que font les finissants à la fin de leur programme d'immersion française. Par cette étude, nous espérons démontrer que les résultats obtenus d'un sondage auprès de finissants peuvent intéresser tous les intervenants dans les programmes d'immersion française tels que les enseignants, les parents, les administrateurs et voire même les universités. Nous croyons que les enseignants, les administrateurs et les conseillers d'orientation pourraient aider les finissants d'immersion française dans leurs choix de poursuivre les études postsecondaires en français ainsi que dans leurs choix de carrière.

Nous souhaitons que les résultats de l'enquête amènent à encourager les finissants d'immersion de poursuivre les études postsecondaires en français.

Nous espérerons aussi que cette étude pourrait inciter d'autres chercheurs à poursuivre des recherches dans les choix de finissants d'immersion après leurs études secondaires.

1.3 : Limitation

Cette recherche a pour but d'identifier, à travers le questionnaire, les différents choix que font les finissants d'immersion française en Alberta à la fin de leurs études secondaires.

Les limites de cette étude viennent du fait que nous n'avons pas élargi cette enquête au niveau de toutes les écoles d'immersion française de l'Alberta ayant le deuxième cycle pour obtenir les informations de tous les finissants.

1.4 : Définition de termes

Programme d'immersion : un programme scolaire destiné aux élèves dont la langue maternelle est en général autre que le français au moment de leur entrée dans le programme.

Programme d'immersion précoce : un programme scolaire qui commence à partir de la maternelle ou en première année primaire jusqu'à la douzième année du secondaire. Cette forme d'immersion est très efficace et donne un bon rendement scolaire.

Programme d'immersion moyenne : un programme scolaire qui commence à partir de la 4ème année élémentaire et qui continue jusqu'à la fin du secondaire.

Programme d'immersion tardive : un programme scolaire qui commence à partir de la 6ème année primaire ou en 7ème année et qui continue jusqu'à la douzième année du secondaire.

École à voie double : une école qui offre à la fois le programme d'immersion et le programme anglais régulier sous une même administration.

Centre d'immersion : un milieu scolaire où seulement le programme d'immersion est offert.

CHAPITRE 2

La recension des écrits

2.1 : Introduction

Ce chapitre traite les écrits qui constituent les informations de base pour ce projet de recherche ayant trait aux choix de finissants d'immersion française à la fin de leurs études secondaires. Il comprend huit parties qui représentent les objectifs du programme d'immersion française, le succès du programme d'immersion, les attitudes et motivations des parents qui choisissent le programme d'immersion pour leurs enfants, les attitudes et motivations des élèves qui s'inscrivent dans les écoles d'immersion, la compétence langagière, le maintien et l'utilisation du français à l'avenir, les choix des finissants de l'immersion de poursuivre les études postsecondaires et leur choix de carrière et la politique de l'encouragement des études postsecondaires.

2.2 : Les objectifs de programme d'immersion française.

Plusieurs objectifs ayant trait au programme d'immersion française sont donnés par différents auteurs et nous les avons regroupés car ils convergent dans le même sens.

Les programmes d'immersion ont pour objet :

- de permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances dans les matières enseignées en français (Genesee, 1987 ; Ouellet, 1990);
- assurer l'apprentissage de deux langues dans les quatre habiletés : bilinguisme additif (Ouellet, 1990);
- de mettre l'accent sur la communication verbale et la capacité d'écoute (Ouellet,1990);
-d'atteindre un niveau de bilinguisme fonctionnel (Ouellet, 1990; Association canadienne d'éducation, 1992)

- de sensibiliser l'apprenant à la culture candienne-française (Genesee, 1987; Ouellet, 1990; Association canadienne d'éducation, 1992);

- de développer, chez l'élève, des attitudes positives envers la culture et la langue cible (Genesee, 1987 ; Ouellet, 1990);

- d'assurer le développement normal de la langue première de l'élève en majorité l'anglais (Genesee, 1987; Ouellet, 1990).

Sans doute ces objectifs incitent les parents à inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion française. Les élèves sont également motivés à s'inscrire dans ce type des programmes.

2.3 : Le succès des programmes d'immersion française

Depuis la création des écoles d'immersion, en 1965 à Saint-Lambert, les programmes de ces écoles continuent à progresser. D'après l'association canadienne d'éducation (1992), les programmes d'immersion en français continuent d'être populaires parce que les Canadiens sont aujourd'hui plus conscients des avantages qu'il y a à parler les deux langues officielles du pays. De plus, les parents perçoivent le bilinguisme comme un avantage pouvant permettre à leurs enfants d'obtenir un meilleur emploi et les aider également à mieux comprendre le Canada et sa population. L'essor continu des programmes d'immersion française est dû en grande partie au fait que les jeunes inscrits en immersion au cours des années 1980 progressent toujours dans le système alors que leur conseil scolaire continue à ajouter une nouvelle classe à ce programme à tous les ans.

Hood (1996) explique que les programmes d'immersion française ont par ailleurs connu des succès tellement étonnant que nous avons commencé à croire qu'il fallait en défendre la perfection.

Wesche (1984-1985) souligne que l'immersion en français connaît un succès incontestable. L'immersion, qui compte parmi les grandes innovations pédagogiques de notre époque, fait l'objet des recherches les plus poussées.

Monod (1995) explique que les programmes d'immersion en français sont en place depuis le lancement du projet pilote de Saint-Lambert, à Montréal, en 1965. Le temps qui s'est écoulé depuis lors et la prolifération des écoles qui les ont adoptés prouvent la viabilité de ces programmes.

Selon le rapport annuel de 1985 du Commissaire aux langues officielles (1986), le succès des programmes immersifs est indéniable. Les chauds partisans de cette approche applaudissent en elle la plus importante innovation pédagogique du siècle au Canada (Beauchamp, 1984 :A-4 cité dans le même rapport).

Ganayeb-Leblanc (1986) souligne qu'en quelques années, les inscriptions aux programmes de cours immersifs en français ont atteint les 170.000 dans les dix provinces du Canada et les deux territoires du Nord-Ouest.

Calvé (1986;1991), mentionne que : ``qui aurait dit il y a 20 ans que les parents de Hamilton, Ontario, feraient du camping toute une nuit dans un gymnase d'école pour être sûrs de pouvoir inscrire leurs enfants dans des cours de français'' (24). Il explique que considérant l'âge relativement jeune de l'expérience immersive au Canada (environs 25 ans), les changements d'attitudes qu'elle a supposés de la part de nombreux parents anglophones, les risques inhérents de ce type de programme et les ressources financières, administratives et pédagogiques qui ont dû être mobilisées, on peut dire que l'immersion a connu un succès considérable, même si seulement environ 10% des étudiants qui



suivent des cours en français comme langue seconde dans les écoles y sont présentement inscrits (cela représente entre 3 et 7% de la population scolaire totale selon les provinces). Obadia (1981), démontre que l'immersion au Canada connaît depuis une quinzaine d'années une croissance remarquable. Elle se répand un peu partout au pays et même aux États-Unis d'Amérique. Grâce à l'action organisée des parents anglophones et à des résultats de recherches fort positifs, ce type d'enseignement du français, langue seconde, est appelé à connaître une plus grande popularité.

2.4 : Attitudes et motivations de parents qui choisissent l'immersion pour leurs enfants.

Actuellement on note encore l'importance des attitudes et des motivations de parents qui choisissent le programme d'immersion française pour leurs enfants. Mais, est-il qu'au niveau d'immersion tardive, les élèves font parfois leur propre choix ou ils sont aussi influencés par leurs copains à s'inscrire dans ce type de programme.

Étant donné la popularité de programmes immersifs en français et le bon rendement des élèves d'immersion, certains parents canadiens, conscients des avantages qu'il y a à parler les deux langues officielles du pays, choisissent le programme d'immersion française pour leurs enfants.

Obadia (1981), explique que les raisons pour lesquelles les parents anglophones choisissent l'immersion française sont le désir de carrière, la réussite dans le travail, le désir de mieux s'intégrer socialement et culturellement aux francophones.

Selon Gibson (1984-1985), les facteurs qui incitent les parents à inscrire leurs enfants en classe d'immersion précoce sont nombreux. Le plus évident est le désir, pour une raison

ou une autre, de voir son enfant développer sa compétence en français, mais c'est rarement le seul motif.

2.5 : Attitudes et motivations des élèves de l'immersion française.

Les élèves ou les finissants d'immersion affichent des attitudes et motivations très positives envers l'immersion. Ils sont motivés à s'inscrire dans ce type de programmes parce que ce dernier leur offre la chance d'apprendre la deuxième langue, avoir des opportunités d'emploi, de connaître une autre culture et de communiquer avec le monde francophone.

Genesee (1987;1990) souligne que les résultats des recherches démontrent que les élèves de l'immersion ont une attitude très positive envers ce type de programme. Il indique également la grande satisfaction des élèves de l'immersion à l'égard de leur programme et le désir de le recommander à d'autres membres de leur famille.

De plus Gibson (1984-1985) affirme que les élèves et les diplômés du secondaire qui ont participé à un programme d'immersion précoce referaient l'expérience et n'hésiteraient pas à le recommander à leurs enfants.

Pour Calvé (1986) et d'après les rapports de Morrison et Bryce (1985), les étudiants finissants des programmes d'immersion sont très satisfaits de leurs études, même s'ils auraient aimé, encore une fois, avoir un meilleur choix de cours et profiter de plus d'occasion d'exercer leur français.

Craven (1993 ;1994) explique que plusieurs recherches auprès des diplômés de l'immersion ont cependant montré que ceux-ci étaient satisfaits de leur apprentissage, qu'ils le recommanderaient à d'autres et même à leurs propres enfants bien qu'ils regrettent d'avoir trop peu souvent d'occasion d'utiliser le français dans leur milieu.

D'après Husum et Bryce (1992), les diplômés expriment leur confiance dans leur capacité de comprendre et de parler le français. La majorité d'entre eux se sont dits satisfaits de leur expérience et souhaiteraient inscrire leur enfant au même programme.

Van der Keilem (1995) souligne que les résultats de son étude comparative menée auprès des élèves du programme d'immersion et de ceux du programme anglais au point de vue de leur participation à des activités impliquant l'usage du français et contact avec des membres de la communauté française, indiquent que les attitudes et motivations des élèves en immersion sont plus positives à l'égard de la langue française et à l'égard de la culture et de la communauté française.

Le conseil des écoles séparées catholiques de Nipishing (North Bay, Ont, 1991 cité dans l'Association Canadienne d'éducation,1992), dans son étude réalisée pour savoir si les élèves en immersion étaient satisfaits du programme, explique que vingt cinq sur un maximum de trente répondants dans deux classes (une 11ème et 12ème année) sont satisfaits de ce programme et 96% des répondants inscriraient plus tard leurs enfants en immersion française.

2.6 : La compétence langagière de finissants

Les diplômés ou les finissants d'immersion française ont acquis une connaissance linguistique qui leur permet de communiquer et d'écrire en français.

Selon Wesche (1984 et 1985); Carey (1984) et Lambert (1974), les finissants en immersion française sont capables d'engager une conversation simple et d'écrire une lettre en français.

Vignola et Wesche (1991) expliquent que plusieurs études ont laissé entendre que la plupart des diplômés d'immersion, compte tenu de ces limites quant à la correction

formelle de leurs énoncés, sont tout à fait aptes à suivre des cours universitaires en français ou travailler dans un milieu exigeant une connaissance au moins fonctionnelle du français.

2.7 : Le maintien et l'utilisation du français de finissants

Concernant le maintien et l'utilisation du français dans le futur, les élèves et les finissants souhaitent maintenir leur français. Ils seront capables de l'utiliser en voyageant, en travaillant et en vivant aussi dans les milieux francophones où cette langue est régulièrement utilisée.

Dans un sondage mené auprès des diplômés d'une école d'immersion française en Saskatchewan, Husum et Bryce (1991) expliquent que certains finissants souhaitent suivre les chaînes de radios et de télévision, d'autres préfèrent lire les livres et les journaux écrits en français pendant leurs heures de loisir.

Bonyn (1984) rapporte que 25% des anciens étudiants en immersion française avouent se servir systématiquement du français dans leur travail.

Selon Rebuffot (1993), les élèves de l'immersion française indiquent qu'ils utilisent volontiers le français lorsqu'on leur adresse la parole dans cette langue et ils font souvent l'effort de parler français dans les magasins, le métro ou dans les autobus dans les régions où le français domine.

2.8 : Les choix de finissants de l'immersion française.

Les programmes d'immersion donnent les avantages aux finissants en matière d'études postsecondaires et du choix de carrière.

D'après le sondage effectué auprès de finissants de l'immersion française au Manitoba par la direction des services de soutien en éducation (1998, 1999), le nombre de finissants

de l'immersion qui se dirige vers les études postsecondaires est très élevé. Le nombre des répondants, soit 71.7% ont commencé les études postsecondaires l'année même où ils obtenaient leur diplôme d'études secondaires et le taux de fréquentation d'établissement postsecondaire était de 77.4% pour l'ensemble de répondants. Selon le même sondage, certains finissants préfèrent poursuivre leurs études postsecondaires dans les universités anglophones par manque des cours en français dans les différentes disciplines qu'ils souhaitent étudier. Par exemple, la médecine, le génie civile, la pharmacie, la foresterie, etc. Les cours offerts dans ces sciences sont dispensés seulement en anglais et les finissants d'immersion française qui veulent maintenir et continuer à utiliser le français se voient obligés d'abandonner le programme d'immersion au niveau postsecondaire. Les finissants de l'immersion française au Manitoba disaient aussi que la connaissance du français a joué favorablement dans l'obtention d'emploi pour plusieurs répondants, soit 46.7% des répondants.

Wesche (1984-1985), explique que des enquêtes effectuées à l'université Carleton en Ontario , démontrent que les élèves des cours immersifs ou des cours de français de base exercent une pression croissante auprès des universités anglophones pour qu'elles assurent de dispenser les cours en français dans certaines disciplines.

Hussum et Bryce (1991) et Lauzon (1993), soulignent que les diplômés disaient que leur éducation dans les programmes d'immersion française avait contribué positivement sur le choix des études postsecondaires ainsi que sur leur choix de carrière. Husum et Bryce (1991) expliquent qu'un peu plus de 35% des répondants disaient que leurs emplois découlaient directement de leur connaissance du français alors que 53% mentionnaient que leur emploi découlait en partie ou en totalité de leur connaissance du français.

D'après Molgat (1986), les universités canadiennes accueilleront dans les années à venir, de plus en plus d'anglophones possédants une compétence fonctionnelle en français.

À cet effet, certaines universités anglophones offrent des cours en français : Univerity of Toronto, University of Calgary, Université de Nouveau-brunswick, University of British Colombia et University of Lethbridge.

Par contre, tous les finissants d'immersion française n'ont pas les mêmes ambitions après leur deuxième cycle du secondaire.

2.9 : La politique de l'encouragement des études postsecondaires.

Certaines provinces et universités ont pris l'initiative d'encourager les élèves d'immersion française de poursuivre les cours postsecondaires en français.

Canadian Parents for French (2001) explique que dans le but d'encourager et d'appuyer les élèves et les diplômés de l'immersion française, plusieurs provinces offrent des programmes bilingues ou exclusivement français au niveau postsecondaire.

Cette politique encouragerait les diplômés d'immersion de poursuivre leurs études postsecondaires.

Un récent rapport sur l'enseignement de la langue française au niveau postsecondaire, commandité par la province de la Colombie-britannique et la Fédération de francophones de la Colombie-britannique, selon CPF (2001), représente une première étape vers la création de programmes bilingues ou exclusivement français au niveau des institutions postsecondaires dans la province.

En Sakatchewan, selon Canadian Parents for French (2001), l'Institut des langues de l'University of Regina cherche de façon dynamique à établir des partenariats avec des institutions francophones situées dans d'autres régions du Canada, pour permettre à ses

étudiants de suivre différents cours en français à l'aide de la technologie informatique et des vidéos conférences offerts par le Réseau fransaskois d'éducation et communication à distance. De plus, certaines provinces telles que Terre-Neuve, le Labrador et l'Ontario s'efforcent aussi d'encourager les finissants de poursuivre les études postsecondaires en français langue seconde en ayant recours à des méthodes innovatrices telles que la technologie de l'informatique et des vidéos conférences.

Edwards (1991) mentionne que certain nombre d'universités offrent à leurs étudiants la possibilité de vivre diverses expériences en français. Des universités telle que Western Ontario, McMaster, Waterloo et Queens en Ontario, de même que Mount Saint Vincent en Nouvelle-Écosse et Mount Allison au Nouveau-Brunswick offrent des résidences où les étudiants vivent en français pendant leur séjour à l'université. Dans d'autres cas, les universités encouragent leurs étudiants à passer leur première année ou au moins un semestre, soit au Québec, soit en France.

À l'University of l'Alberta, plus précisément à la Faculté Saint-Jean, la politique utilisée par son service de recrutement et d'admission pour encourager les finissants à s'inscrire à la Faculté est semblable à celle utilisée par d'autres universités citées ci-haut. Les dépliants envoyés chaque année non seulement aux écoles immersives, mais aussi aux écoles francophones encouragent les finissants à s'inscrire à la Faculté Saint-Jean. Dans ces dépliants, on explique aux finissants les avantages qu'il y a à poursuivre les études postsecondaires à la Faculté Saint-Jean. Ces avantages sont, par exemple, d'avoir la formation bilingue, des résidences pour étudiants, la qualité de l'enseignement, des programmes de bourses offertes aux étudiants d'immersion française par le gouvernement fédéral et provincial, la diversité des programmes offerts à la Faculté

Saint-Jean, des opportunités d'emploi, des échanges culturels avec d'autres institutions, avec le Québec, l'Europe et l'Afrique, et d'étudier dans un contexte avec des petites classes.

On pense également qu'en recrutant des finissants de pays francophones au lieu de compter seulement sur les finissants d'immersion française et des écoles francophones du Canada, la Faculté Saint- Jean se fera aussi connaître à l'extérieur du pays.

CHAPITRE 3

La méthodologie.

3.1 : Introduction

Le but de cette recherche est d'identifier les différents choix que font les finissants d'immersion après leurs études secondaires. La méthodologie utilisée pour atteindre notre objectif poursuivi par notre étude est l'enquête. L'instrument utilisé pour faire la collecte d'informations est le questionnaire.

3.2 : La population

Ce projet de recherche a été mené auprès de 157 finissants d'immersion française de deuxième cycle du secondaire en Alberta de l'an 2003-2004.

3.3 : Collecte des données.

Pour faire cette enquête sur les choix de finissants d'immersion française en Alberta à la fin de leurs études secondaires, nous avons développé un questionnaire qui contient 23 questions dont certaines sont ouvertes et d'autres fermées. La manière de gérer cette enquête dans chaque école a été laissée à la discrétion du directeur ou de la directrice de l'école. Les questionnaires ont été présentés aux enseignants qui les ont ensuite fait remplir aux élèves pendant les heures de classe. Les questionnaires de l'enquête ont été envoyés directement, en toute confidence, aux écoles par la poste accompagnés d'une lettre expliquant le but de la recherche. Ils nous ont été retournés dans les enveloppes biens scellées. Nous soulignons que les questionnaires n'ont pas été envoyés dans toutes les écoles d'immersion française ayant le deuxième cycle du secondaire en Alberta.

Cet échantillon de répondants représente la réalité de la situation de finissants de quatre écoles urbaines de l'immersion française du deuxième cycle du secondaire en Alberta.

3.4 : Ordre éthique

Avant de procéder notre recherche dans les milieux choisis, nous avons écrit une lettre au Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean de l'University of Alberta pour obtenir leur autorisation.

Après avoir reçu l'approbation du Comité d'éthique, nous avons envoyé des lettres aux commissions scolaires pour leur demander la permission de mener une enquête avec leurs finissants. Ayant eu la permission de commissions scolaires de contacter les finissants d'immersion française, nous avons envoyé dans les écoles des questionnaires accompagnés d'une lettre expliquant le but de la recherche. Une autre lettre a été également adressée aux parents de finissants leur expliquant le but de notre recherche pour avoir leur autorisation (voir annexe). Nous avons aussi adressé une lettre aux finissants pour leur expliquer le but de la recherche. La participation de finissants à ce projet de recherche était volontaire et ceux qui ont accepté de participer à ce projet ont signé le formulaire de consentement qui porte sur les questions d'anonymat, de confidentialité et de la liberté de se retirer du projet à tout moment (voir annexe).

CHAPITRE 4

Analyse des données.

4.1 : Introduction

Les données descriptives et de perceptions recueillies auprès de 157 répondants nous ont permis d'identifier quelques informations telles que la langue maternelle, le sexe, le nombre d'années en immersion, la motivation pour poursuivre l'immersion, la connaissance du français, l'importance accordée au maintien et à l'utilisation du français, les mesures prises pour maintenir la langue française, la poursuite des études postsecondaires ainsi que les aspirations professionnelles des finissants. Nous signalons que certaines questions sont représentées par un tableau qui traite des caractéristiques différentes.

4.2 : Les données descriptives de finissants.

Tableau 1 : Langue maternelle.

N=157

Langue	Filles		Garçons		Filles et garçons	
		%		%		%
Anglais	74	86	63	88.7	137	87.2%
Français	04	4.7	02	2.8	06	3.8%
Autres	08	9.3	06	8.5	14	9 %
Total	86	100	71	100	157	100

Comme le tableau l'indique, 87.2% (137) des répondants sont des anglophones, 3.8% (06) sont des francophones et 9% (14) parlent autres langues maternelles que le français et l'anglais.

Tableau 2 : Le sexe.

N=157

Sexe	Proportion	Pourcentage
Filles	86	54.8%
Garçons	71	45.2%
Total	157	100%

La plus grande partie des participants sont de sexe féminin, soit 54.8% (86) et les participants de sexe masculin représentent 45.2% (71) des répondants.

Tableau 3 : Nombre d'années en immersion française (question # 2)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garcons	Pourcentage
	N= 86	%	N=71	%		
0 à 12	48	55.8	49	69.0	97	61.8
1 à 12	08	9.3	09	12.7	17	10.8
6 à 12	04	4.7	04	5.6	08	5.0
7 à 12	23	26.7	09	12.7	32	20.4
9 à 12	03	3.5	00	00	03	2.0
10 à 12	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

Le tableau démontre que 61.8% (97) des finissants, ont commencé leur immersion française à partir de la maternelle, 10.8% (17) des répondants ont débuté leur programme d'immersion dès la première année de l'élémentaire jusqu'à la douzième année.

Les 5% (08) des finissants ont entamé leur immersion française à partir de la sixième année primaire jusqu'à la douzième année et les 20.4% (32) des répondants ont commencé ce programme en septième année qui est immersion tardive jusqu'à la douzième année. Les 2% (03) des répondants ont débuté l'immersion de la neuvième année jusqu'à la douzième année.

En regardant ce tableau, on remarque que la majorité des finissants, soit 61.8% (97), ont commencé leur programme d'immersion précoce dont 69% (49) des garçons en comparaison à 55.8% (48) des filles. Les 26.7% (23) des filles ont commencé leur programme d'immersion tardive comparativement à 12.7% (09) des garçons.

Tableau 4 : Le point d'entrée idéale en immersion française (question # 3)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/garçons	pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Maternelle	55	64.0	51	71.8	106	67.5
Entre 2e et 5^e	10	11.6	12	17.0	22	14.0
Entre 6e et 8^e	19	22.1	07	9.8	26	16.6
École second.	02	02.3	01	01.4	03	01.9
Total	86	100	71	100	157	100

Selon les répondants, le point d'entrée idéale en immersion française serait la maternelle ou la première année s'ils avaient un choix. 67.5% (106) des répondants dont 71.8% (51) des garçons et 64% (55) des filles partagent ce point de vue. Le sondage démontre que 14% (22) des finissants proposent débuter le programme d'immersion entre la deuxième et la cinquième année, tandis que les 16.6% 926) des répondants suggèrent d'entamer l'immersion entre la sixième et la huitième année. Seulement 1.9% (03) des répondants identifient le secondaire comme point d'entrée idéale en immersion française.

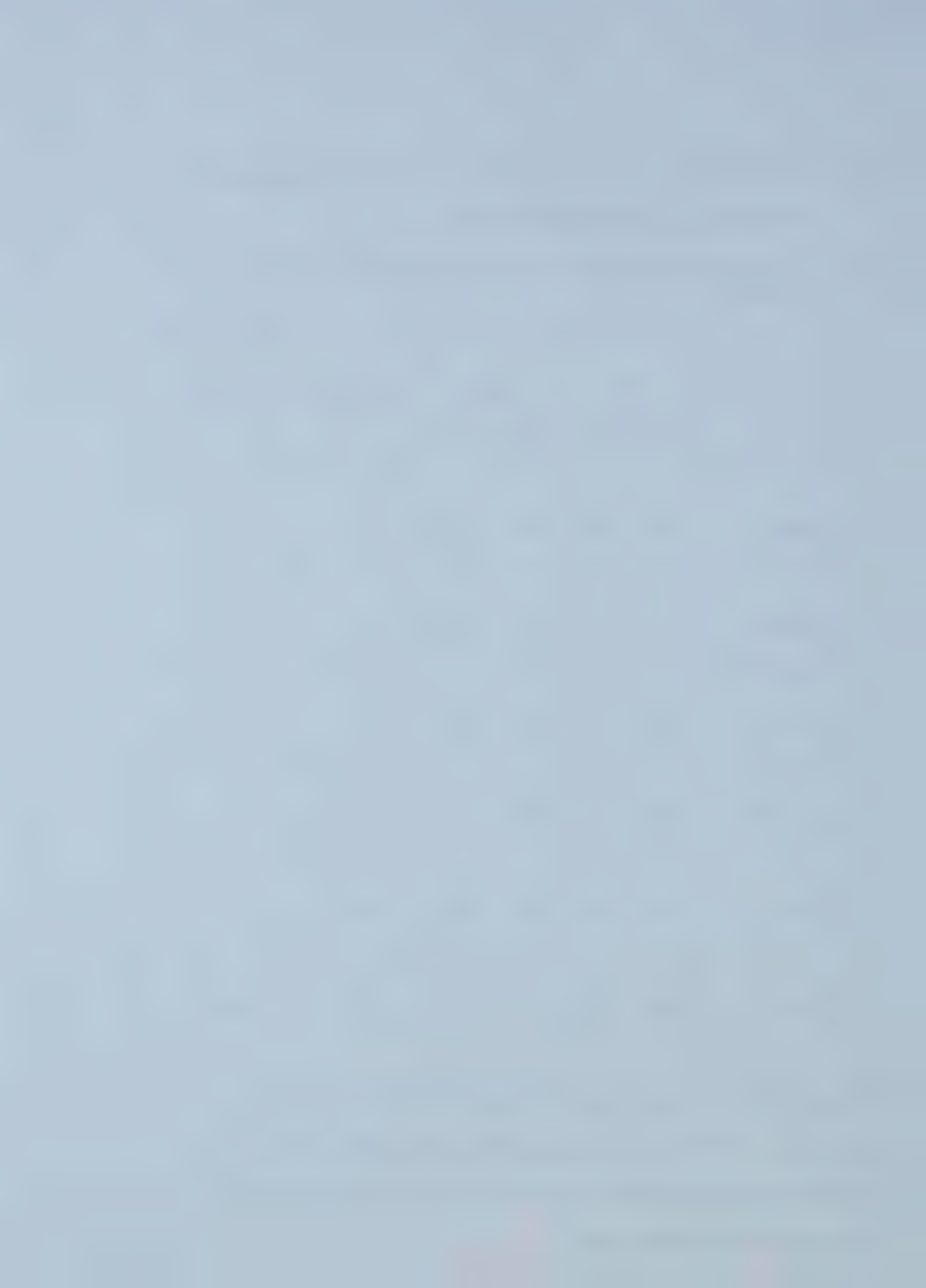
4.3 : Les données de perception des élèves en ce qui concerne leur motivation de poursuivre le programme d'immersion française.

Tableau 5 : La motivation de poursuivre le programme d'immersion française. (question # 1)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/garçons	pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Parents	42	48.8	45	63.4	87	55.4
Bilinguisme	37	43	19	26.8	56	35.7
Opportunités d'emploi	07	8.2	07	9.8	14	8.9
Voyage et Tourisme	00	00	00	00	00	00
Indécis	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

Le nombre total des répondants est de 157 finissants dont 86 filles et 71 garçons. De ce nombre, 55.4% (87) des répondants ont été motivés par leurs parents pour poursuivre le programme d'immersion française, 35.7% (56) par le bilinguisme et 8.9% (14) par les opportunités d'emploi.



Comme le tableau l'indique, le pourcentage le plus élevé est celui de la motivation des parents qui influencent le plus les garçons à poursuivre le programme d'immersion française, soit 63.4% (45) des garçons comparés à 48.8% (42) des filles.

Tableau 6 : Choix du programme d'immersion pour leurs enfants (question # 5)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	73	84.9	51	71.8	124	79.0
Non	10	11.6	09	12.7	19	12.1
Indécis	03	03.5	11	15.5	14	08.9
Total	86	100	71	100	157	100

À savoir si les finissants d'immersion voudraient inscrire leurs enfants dans les écoles d'immersion française, 79% (124) des répondants ont indiqué avoir l'intention d'inscrire leurs enfants en immersion française tandis que 12.1% (19) ont indiqué qu'ils n'inscriraient pas leurs enfants en immersion française et 8.9% (14) des répondants sont incertains. En observant le tableau, on constate que le pourcentage le plus élevé est de 84.9% (73) des filles comparativement à 71.8% (51) des garçons qui envisagent inscrire leurs enfants en immersion française.

Par contre, dans le même tableau, 12.7% (09) des garçons comparativement à 11.6% (10) des filles préfèrent ne pas inscrire leurs enfants dans les écoles d'immersion française.

Tableau 7 : Raisons pour inscrire leurs enfants en immersion française (question # 6)

N= 124

	Filles		Garçons		Filles/garçons	Pourcentage
	N= 73	%	N= 51	%		
Bilinguisme	38	52.0	26	51.0	66	51.6
Plusieurs opportunités	34	46.6	24	47.0	58	46.8
Indécis	01	1.4	01	02.0	02	01.6
Total	73	100	51	100	124	100

Les données du questionnaire nous permettent de remarquer que le nombre des répondants que nous avons dans ce tableau concerne seulement les finissants qui ont mentionné « oui » à la question # 5. C'est pourquoi le nombre total de ces répondants est de 124 finissants au lieu de nombre total de 157 finissants.

Nous notons que 51.6% (64) des répondants inscriraient leurs enfants dans les programmes d'immersion pour apprendre la seconde langue et ce fait ne surprend pas puisque c'est un des premiers objectifs du programme, tandis que 46.8% (58) des finissants inscriraient leurs enfants en immersion pour leur donner la chance d'avoir plusieurs opportunités. Deux élèves (1.6%) sont indécis face aux raisons pour inscrire leurs enfants en immersion française.

Tableau 8 : Recommandation de programme d'immersion à d'autres. (questions # 16)

N=157

	Filles		Garçons		Filles / garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	82	95.3	69	97.3	151	96.2
Non	04	3.7	02	02.8	06	3.8
Indécis	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

Nous notons que la vaste majorité des répondants (96.2% ou 151) ont jugé bon de recommander à d'autres jeunes ou à leurs propres enfants les programmes d'immersion française, alors que 3.8% (06) des finissants ne le feront pas. Le pourcentage le plus élevé est de 97.3% (69) des garçons en comparaison à 95.3% (82) des filles qui recommanderaient le programme d'immersion française à d'autres.

Quant à la question # 17 qui découle de la question # 16, les 3.8% (6) des finissants, ont donné les raisons suivantes pour ne pas recommander ce programme à d'autres : pas assez de variété dans les cours, la grammaire est très difficile, il n'y a pas beaucoup d'activités culturelles pour pratiquer le français.

Les résultats de notre études dans ce tableau sont semblables à ceux trouvés par Genesee (1990), Gibson (1984-1985) et Graven (1993, 1994). Dans leurs recherches, ils indiquent que les diplômés d'immersion française recommanderaient à d'autres et à leurs propres enfants le programme d'immersion française.

4.4 : La compétence langagière.

Tableau 9 : Connaissance actuelle du français comparée à leur connaissance de la langue à l'écrit et à l'oral en 7ème année (question # 20).

N = 157

		Grande amélioration		Petite amélioration		Aucun changement		Perte sensible		Grande perte		Pas de réponse		Total	%
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Écrit	Filles N = 86	50	58.1	30	34.9	03	3.5	03	3.5	00	00	00	00	86	100
	Garçons N = 71	40	56.3	22	31.0	07	9.9	01	1.4	00	00	01	1.4	71	100
	Total	90	57.3	52	33.1	10	6.4	04	2.6	00	00	01	0.6	157	100
Oral	Filles N = 86	48	55.8	25	29.0	02	2.3	06	7.0	04	4.7	01	1.2	86	100
	Garçons N = 71	40	56.3	22	31.0	01	1.4	07	9.9	00	00	01	1.4	71	100
	Total	88	56.0	47	30.0	03	1.9	13	8.3	04	2.5	02	1.3	157	100

La majorité des répondants ont noté une grande amélioration de leur connaissance du français depuis la 7ème année à l'écrit, soit 57.3% (90) des finissants. Le pourcentage de filles (58.1% ou 50) notant une grande amélioration est plus élevé que chez les garçons (57.3% ou 90). Le pourcentage des répondants ayant fait une petite amélioration de connaissance du français est 33.1% (52) et l'est encore élevé chez les filles, soit 34.9% (30) comparativement à 31% (22) des garçons. Le pourcentage des finissants qui n'ont connu aucun changement de connaissance de leur français se chiffre à 6.4 (10). Le taux le plus élevé de 9.9% (7) s'est manifesté chez les garçons et est plus faible chez les filles (3.5% ou 03). Les 2.6% (04) des répondants ont mentionné la perte de connaissance de leur français. Le taux est plus élevé chez les filles (3.5% ou 03) que chez les garçons (1.4% 01).

On constate aussi que 56% (88) des répondants ont grandement amélioré leur connaissance du français à l'oral depuis la 7ème année. Par contre, 56.3% (40) des garçons ont amélioré leur connaissance du français à l'oral, comparé à 55.8% (48) des filles.

Tableau 10 : L'importance accordée au maintien de leur connaissance du français.

(question # 21)

N=157

	Filles		Garçons		Filles / garçons	Pourcentage
	N=86	%	N=71	%		
Très important	24	27.9	07	9.9	31	19.8
Assez important	47	54.7	37	52.0	84	53.5
Peu important	11	12.8	19	26.8	30	19.1
Pas important du tout	02	2.3	01	1.4	03	1.9
Indécis	02	2.3	07	9.9	09	5.7
Total	86	100	71	100	157	100

D'après les pourcentages, il est clair que la vaste majorité des élèves qui ont répondu au sondage considère le maintien de leur connaissance du français important. 73.3% (115) des finissants considèrent le maintient de leur connaissance du français comme très important ou assez important tandis que 21 % (33) des répondants ont indiqué peu important ou pas important du tout.

Chez les filles, 82.6% (81) accordent de l'importance au maintien de leur connaissance du français et 15.1% (13) ne le font pas. Chez les garçons, pour les mêmes catégories, 61.9% (44) accordent l'importance au maintien de leur connaissance du français et 28.2% (20) ne l'accordent pas.

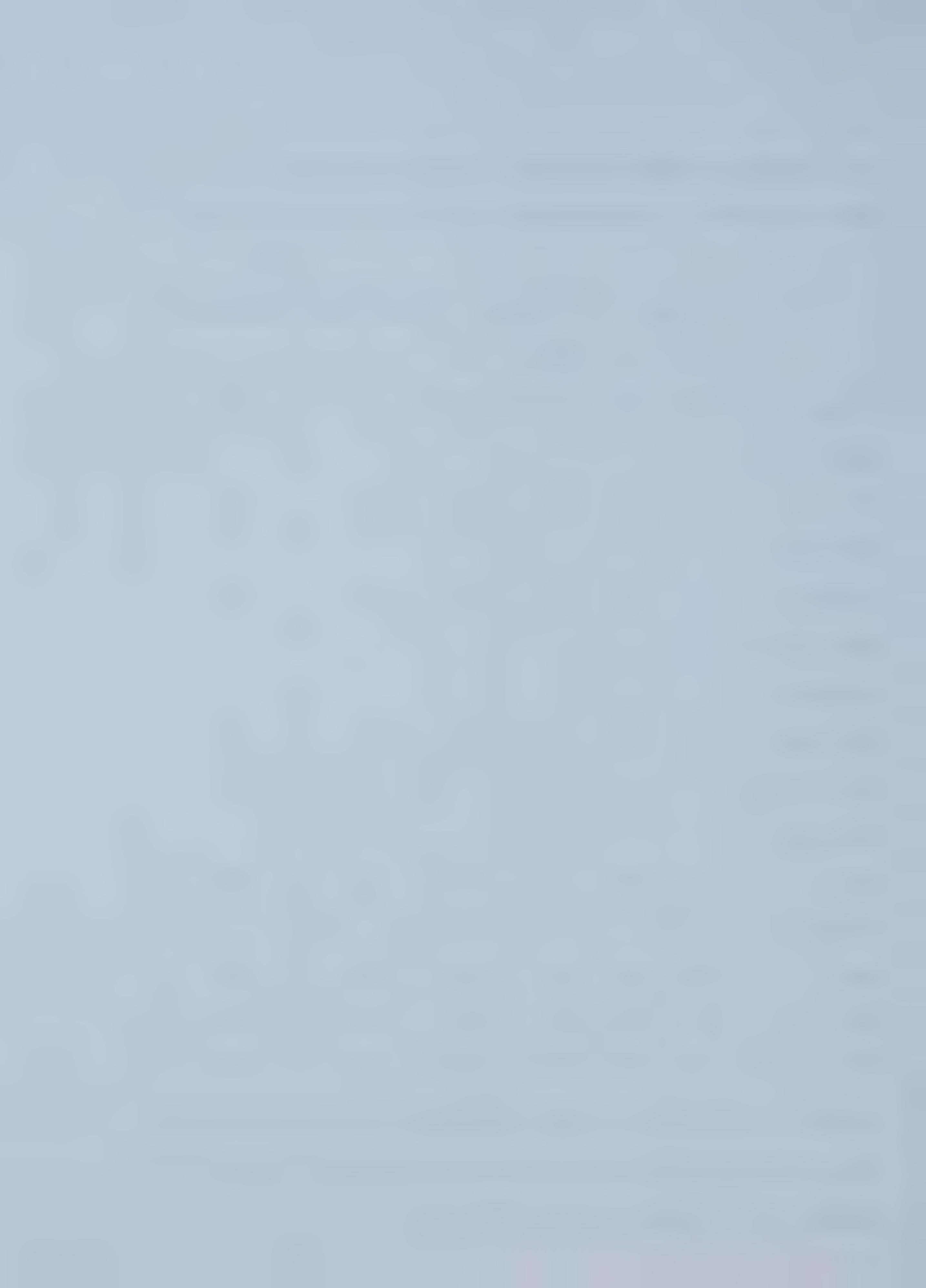
4.5 : L'utilisation de la langue française par les finissants d'immersion

Tableau 11: Utilisation de la langue française aujourd'hui et à l'avenir.(question # 19)

N=157

	Filles		Garçons		Filles / Garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Au travail	30	34.9	24	33.8	54	34.4
Parler avec les amis	01	1.2	03	4.2	04	2.5
Prendre part à la discussion	01	1.2	01	1.4	02	1.3
Parler avec des francophones hors Canada	29	33.7	24	33.8	53	33.8
Parler avec des francophones du Canada	25	29.0	19	26.8	44	28.0
Rédiger des lettres	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

L'activité la plus fréquente chez les répondants est de parler français au travail (34.3% ou 54), suivi de près par parler avec les francophones hors du Canada (33.8% ou 53) , suivi par parler avec les francophones du Canada (28% ou 44).



L'activité la moins fréquente est de parler à des amis (2.5% ou 04), suivi de prendre part à une discussion (1.3% ou 02).

Dans toutes les tâches listées, les filles ont un taux de participation plus élevé dans certaines tâches, telles qu'utiliser le français au travail (34.9% ou 54), parler aux francophones du Canada (29% ou 25), tandis que le taux de participation le plus élevé chez les garçons est de 33.8% (24) de parler le français avec les francophones hors Canada.

Les résultats de notre recherche confirment ce que Bonyun (1984) a souligné dans sa recherche que 25% des anciens étudiants en immersion française avouent se servir systématiquement du français dans leur travail.



Tableau 12 : Énoncé décrivant le mieux leurs intentions de l'utilisation du français par les élèves (question # 22).

N=157

	Filles		Garçons		Filles et garçons	%
	N=86	%	N=71	%		
Important pour moi de continuer à utiliser le français	42	48.8	8	11.3	50	31.8
Plutôt important pour moi de continuer à utiliser le français.	31	36.1	39	54.9	70	44.6
Peu important pour moi de continuer à utilise le français	10	11.6	23	32.4	33	21.0
N'est pas important de continuer à utiliser le français	03	4.5	01	1.4	04	2.6
Total	86	100	71	100	157	100

Les 44.6% (70) des répondants ont mentionné qu'il est plutôt important pour eux de continuer à utiliser le français, 31.8% (50) des finissants ont indiqué qu'il est important pour eux de continuer à utiliser le français, 21% (33) des répondants disent qu'il est peu important de continuer à utiliser le français et 2.6% (04) rapportent qu'il n'est pas important de continuer à utiliser le français.

Tableau 13 : Les mesures prises pour maintenir leur connaissance du français.

(question #23)

N=157

	Filles		Garçons		Filles / garçons	pourcentage
	N=86	%	N=71	%		
Travail	05	5.8	04	5.6	09	5.7
Voyage	21	24.4	13	18.3	34	21.7
Utiliser le français	27	31.4	21	29.6	48	30.6
Écouter la radio et regarder la télé en français	03	3.5	04	5.6	07	4.4
Lire et écrire	08	9.3	03	4.2	11	7.0
Les cours	08	9.3	02	2.8	10	6.4
Indécis	14	16.2	24	33.8	38	8.2
Total	86	100	71	100	157	100

Le tableau montre que 30.6% (48) des finissants ont indiqué d'utiliser fréquemment le français, suivi de 21% (34) des répondants qui ont noté le voyage, 7% (11) des finissants ont mentionné lire et écrire, 6.4% (10) des élèves ont marqué suivre les cours postsecondaires en français, 4.4% (07) ont préféré écouter les chaînes de radio en français et regarder aussi les chaînes de télévision en français.

Les finissants incertains représentent 8.2% (38). En comparant les réponses de filles à celles de garçons, l'on constate que les taux sont plus élevés chez les filles que chez les garçons dans toutes les tâches listées ci-dessus, sauf la tâche écouter les émissions en français et regarder les chaînes de télévision en français.



4.6 : Les études postsecondaires

Tableau 14 : Attentes et projets futurs des finissants à la fin de leur programme d'immersion française. (question # 7)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Travailler	03	03.5	08	11.3	11	7.0
Faire des études postsecondaires en français	09	10.5	07	9.8	16	10.2
Faire des études postsecondaires en anglais	55	64.0	47	66.2	102	65.0
Je ne sais pas	19	22.0	09	12.7	28	17.8
Total	86	100	71	100	157	100

À la fin de l'école secondaire d'immersion, 65% (102) des élèves sondés prévoient poursuive leurs études postsecondaires en anglais, seulement 10.2% (16) des répondants planifient poursuivre leurs études postsecondaires en français, 7% (11) des élèves prévoient entrer sur le marché du travail et le pourcentage des élèves qui sont incertains est de 17.8% (28).

Lorsqu'on étudie les projets immédiats des finissants par sexe, le sondage démontre que 76% (54) des garçons envisagent de poursuivre les études postsecondaires contre

74.5% (64) des filles. Ces pourcentages représentent la somme de deux lignes des études postsecondaires en français et en anglais.

Tableau 15 : Début des études postsecondaires la même année que la fin des études secondaires (question # 8)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	73	84.9	55	77.5	128	81.5
Non	13	15.1	16	22.5	29	18.5
Pas de réponse	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

Les 81.5% (128) des répondants indiquent qu'ils commenceront les études postsecondaires la même année où ils obtiendront leur diplôme d'études secondaires. Les répondants avec le taux le moins élevé de 18.5% (29) appartiennent au groupe des finissants qui ne planifient pas poursuivre leurs études postsecondaires immédiatement à la fin de leur programme d'immersion française et ils ont avancé leurs raisons d'aller directement sur le marché d'emploi (question # 9 qui découle de la question # 8).

Le nombre de finissants de l'immersion qui se dirigent vers les études postsecondaires est très élevé chez les filles, soit 84.9% (73) que chez les garçons, soit 77.5% (55) des répondants.

Le sondage mené auprès des finissants de Manitoba (1998, 1999) démontre que 71.7% des répondants ont commencé les études postsecondaires l'année même où ils obtenaient leur diplôme d'études secondaires. Ceci confirme ce que les finissants de l'Alberta ont également indiqué dans cette enquête qu'ils commenceraient leurs études postsecondaires l'année même où ils obtiendront leur diplôme d'études secondaires, soit 81.5% des répondants.

Tableau 16 : Types d'établissements postsecondaires que les finissants souhaitent fréquenter (question # 10)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Collège communautaire	04	4.7	02	2.8	06	3.8
NAIT / SAIT	03	3.5	10	14.0	13	8.3
Une des universités en Alberta	38	44.2	35	49.3	73	46.5
Une des universités hors Alberta	26	30.2	18	25.4	44	28.0
Autres	15	17.4	06	8.5	21	13.4
Total	86	100	71	100	157	100

La question 10 voulait savoir le nom de l'établissement postsecondaire que les finissants veulent fréquenter. Le premier choix postsecondaire de répondants est de se faire inscrire à l'une des universités de l'Alberta qui représente 46.5% (73) dont 49.3% (35) des garçons contre 44.2% (38) des filles et à l'extérieur de l'Alberta, le taux est de 28% (44) des finissants qui représente 30.2% (26) des filles et 25.4% (18) des garçons.

Nous remarquons que 3.8% (03) des finissants planifient s'inscrire au collège communautaire, 8.3% (13) des répondants indiquent s'inscrire au NAIT/ SAIT et 13.4% (21) des finissants sont indécis.

Tableau 17: Le programme d'immersion aidera les finissants dans leurs études postsecondaires (question # 11)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	65	75.6	49	69.0	114	76.6
Non	21	24.4	22	31.0	43	27.4
Indécis	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

Dans ce tableau, 76.6% (114) des finissants mentionnent que le programme d'immersion française les aidera dans leurs études postsecondaires, tandis que 27.4% (43) des répondants n'y croient pas.

Le sondage démontre également que 75.6% (65) des filles indiquent que le programme d'immersion les aidera dans leurs études postsecondaires comparativement à 69% (49) des garçons.

Tableau 18 : Connaissance des universités ou collèges communautaires offrant des programmes en français. (question # 12).

N= 157

	Filles		Garçons		Filles/ garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	47	66.2	64	74.4	111	70.7
Non	24	33.8	22	25.6	46	29.3
Indécis	00	00	00	00	00	00
Total	86	100	71	100	157	100

En analysant ce tableau, l'on constate que 70.7% (111) des finissants connaissent les universités et les collèges albertains offrant quelques cours en français.

Quant à la question 13 essayant de savoir si les finissants pouvaient citer les universités et collèges qu'ils connaissent, la majorité de ces répondants ont cité seulement la Faculté Saint-Jean de la university of Alberta et les autres ont ajouté NAIT / SAIT.

Les 29.3% (46) des finissants ne connaissent pas l'existence des universités ou collèges qui dispensent les programmes en français.

Les données démontrent que 74.4% (64) des garçons connaissent les universités et collèges offrant les programmes en français comparativement à 66.2% (47) des filles.

4.7 : Le travail

Tableau 19: Avantage de diplôme d'immersion française sur le marché du travail (question # 14)

N= 157

	Filles		Garçons		Filles / garçons	Pourcentage
	N= 86	%	N= 71	%		
Oui	59	68.6	48	67.6	107	68.1
Non	08	9.3	13	18.3	21	13.4
Indécis	19	22.1	10	14.1	29	18.5
Total	86	100	71	100	157	100

Des nombreux élèves (68.1% ou 107) ont indiqué que leur diplôme d'immersion française pourrait les avantager sur le marché du travail en comparaison à 13.4% (21) qui ne le sentent pas et à 18.5% (10) qui se disent incertains.

Dans ce groupe des incertains, 22.1% (19) sont des filles et 14.1% (10) sont des garçons. Il semble que les garçons sont en général moins confiants que les filles.

Les résultats de cette étude correspondent à ceux trouvés par Husun, Bryce, Lauzon et le sondage effectué auprès des diplômés de Manitoba. L'enquête menée par la direction des services de soutien en éducation (1998,1999) au Manitoba confirme que 46% des répondants ont indiqué que la connaissance du français a joué favorablement dans l'obtention d'emploi. Dans leur recherche, Husun et Bryce (1991) et Lauzon (1993) soulignent que 35% des répondants disaient que leurs emplois découlaient directement de leur connaissance du français

Tableau 20: Aspirations professionnelles. (question # 15)

N= 107

	Filles		Garçons		Filles / garçons	Pourcentage
	N= 59	%	N= 48	%		
Tourisme	10	16.9	12	25.0	22	20.6
Communication	19	32.2	08	16.7	27	25.2
Informatique	02	3.4	07	14.6	09	8.4
Mécanique	01	1.7	03	O6.2	04	3.7
Électronique	00	00	00	00	00	00.0
Autres	27	45.8	18	37.5	45	42.1
Total	59	100	48	100	107	100

Les 25.2% (27) des répondants se destinent à la communication dont 32.2% (19) des filles contre 16.7% (08) des garçons. En tourisme, 20.6% (22) des finissants dont 25% (12) des garçons contre 16.9% (10) des filles. En informatique, 8.4% (09) des élèves et le taux le plus élevé est celui des garçons (14.6% ou 09) contre 3.4% (02) des filles.

Les 3.7% (04) des finissants se destinent en mécanique dont 6.2% (03) des garçons contre 1.7% (01) des filles. Le pourcentage le plus élevé de 42.1% (45) des répondants est noté dans les autres professions et 45.8% (27) représentent les filles contre 37.5 % (18) des garçons.

4.8 : La valeur de l'éducation en immersion française

Tableau 21 : Degré de satisfaction avec le programme d'immersion (question # 18)

N=157

	Filles		Garçons		Filles / garçons	
	N= 86	%	N= 71	%		
Très satisfait	20	23.2	15	21.1	35	22.3
Satisfait	60	69.8	47	66.2	107	68.2
Très insatisfait	01	1.2	00	00	01	0.6
Insatisfait	04	4.6	02	2.8	06	3.8
Sans opinion	01	1.2	07	9.9	08	5.1
Total	86	100	71	100	157	100

Dans ce tableau, nous avons regroupé les pourcentages de très satisfaits et satisfaits d'une part et d'autre part les pourcentages des très insatisfait et insatisfait.

Le taux de satisfaction atteint 90.5% (142) des élèves dont 69.8% (60) des filles en comparaison à 66.2% (47) des garçons et celui de l'insatisfaction est de 4.4% (07). Les répondants qui ont mentionné sans opinion dans le sondage, le taux atteint 5.1% (08).

Concernant la question # 4, nous avons constaté que chaque répondant a donné plusieurs aspects pour cette question et nous avons jugé nécessaire de les énumérer au lieu de les représenter sous forme de tableau. Les aspects identifiés les plus positifs de leur participation au programme d'immersion française sont : connaissance de deux langues, les possibilités de poursuivre une carrière, et les occasions de voyager, les activités

culturelles, contexte où les classes sont plus petites et la possibilité de communiquer avec les francophones en français.

Le résultat de ce tableau confirme ce que Genesee (1987, 1990), Calvé (1986), Morrison & Bryce (1985), Graven (1993,1994) et Husun & Bryce (1992) ont indiqué dans leur recherche que les diplômés d'immersion française étaient satisfaits de leur apprentissage, de leurs études et de leur expérience en immersion française.

Chapitre 5 : Conclusion, Recommandations et Implications.

5.1 : Conclusion.

Les résultats du sondage effectué auprès des finissants d'immersion française démontrent, d'une manière générale, que la majorité de répondants ont commencé leurs programmes d'immersion à partir de la maternelle jusqu'à la douzième année du secondaire. En effet, un nombre rassurant des finissants de l'immersion de l'Alberta, soit 75.7% (118) prévoient poursuivre des études postsecondaires immédiatement après les études secondaires. Les résultats indiquent également que les filles, soit 74.5% (64) et 76% des garçons sont susceptibles de faire des études dans l'établissement postsecondaire. Au niveau des études postsecondaires, les résultats indiquent 65% (102) des répondants prévoient poursuivre les études postsecondaires en anglais et 10.2% (16) souhaitent les faire en français. Ce taux élevé et inquiétant démontre à quel point les finissants d'immersion française sont prêts à abandonner ce programme d'immersion au niveau universitaire. Et ceci démontre également que les finissants d'immersion française ne sont pas suffisamment informés des variétés des cours qui s'offrent en français dans les diverses universités ou collèges communautaires de l'Alberta.

Les finissants d'immersion française sont très satisfaits de ce programme, soit 90.5% (107) des répondants et 96.2% (151) des finissants souhaitent le recommander à d'autres, voire même à leurs propres enfants.

Les résultats de sondage indiquent aussi que les finissants d'immersion (34.4% ou 54) planifient utiliser le français au travail et 33.8% (53) comptent l'utiliser pour parler avec les francophones hors Québec.

Les finissants d'immersion française ont également pris des mesures pour maintenir leur connaissance du français après leurs études telles que l'utilisation fréquente du français (30.6% ou 48), les occasions de voyager (21.7% ou 34), lire et écrire en français (7.0% ou 11), les cours (6.4% ou 10), le travail (5.7% ou 09) et écouter la radio et regarder la télévision en français (4.4% ou 07).

5.2 : Recommandations

En général, la plupart des finissants n'ont pas suffisamment d'informations pouvant les aider à poursuivre les études postsecondaires en français en Alberta ou à l'extérieur de l'Alberta. C'est ainsi que nous formulons les recommandations suivantes :

- Les enseignants et les administrateurs des écoles d'immersion française doivent fournir les informations nécessaires à leurs finissants concernant les cours qui s'offrent en français et les universités qui les dispensent;
- Les universités et collèges communautaires doivent faire la promotion des cours au sein de la communauté scolaire;
- Ils doivent également établir des partenariats avec d'autres universités ou collèges francophones situés dans d'autres provinces du Canada pour permettre aux finissants d'immersion de poursuivre les différents cours qui sont offerts en français à l'aide de vidéo-conférence;
- L'organisation des sessions d'informations dans les écoles de la province (milieux urbains et ruraux) sont indispensables pour sensibiliser les jeunes sur les avantages de devenir bilingue au Canada.

5.3: Implications.

Nous croyons qu'il est intéressant de demander aux finissants d'immersion de partager les raisons qui les poussent à poursuivre les études postsecondaires en anglais.

Une autre étude qu'on pourrait envisager à l'avenir est de savoir comment les élèves vont maintenir la langue française après leurs études.

Nous pensons également qu'une autre étude pourrait se faire au niveau de l'utilisation de la langue française en dehors du programme d'immersion ainsi que leur expérience en immersion française.

Nous envisageons aussi qu'on pourrait mener une recherche auprès des élèves sur le degré de la satisfaction et de l'insatisfaction des programmes d'immersion française.

Références bibliographiques.

Association Canadienne d'éducation (1992). L'immersion aujourd'hui. *Le bulletin d'information*, p.7.

Calvé, P. (1991). Vingt cinq an d'immersion au Canada, 1965 – 1990. *Études de linguistique appliquée* 28, 7- 23

Calvé,P. (1986). L'immersion au secondaire : bilan et perspectives. *Contact* 5,(3), 21-28

Canadian Parents for French (2001). *L'état de l'enseignement du français langue seconde Dans le Canada de l'an 2001, 11*

Canadian Parent for French (2002). *L'état de l'enseignement du français langue seconde Dans le Canada de l'an 2002, 41.*

Carey,S. (1984).Reflexion on a Decade of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review* 41, (2), 246-259.

Craven, S. (1993). French Immersion Graduates : Investors in the Future. *Le journal de l'immersion* 17, (1),13.

Commissaire aux langues officielles (1986). *Rapport annuel 1985.* Ministère des travaux publics et services gouvernementaux, Canada.

Cummins,J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children.* Toronto, The Ontario Institut for Studies in Education, 45.

Direction des services de soutien en éducation (2002). *Sondage : les finissants et finissantes de l'immersion française au Manitoba 1998 et 1999.*

Edwards, V. (1991). Études postsecondaires.
Études de linguistique appliquée, 81 - 82, 117 - 126.

Ganayeb- Leblanc. (1986). L'immersion après vingt cinq ans : bilan et perspectives d'avenir. *Le Journal de l'immersion* 10,(1), 7 - 9.

Genesee,F. (1987). *Learning Through two languages. Studies of immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass, Newbury House, p.213.

Genesee, F. (1990). *Beyond bilingualism :Sociocultural studies in immersion. In so you want your child to learn French*. B.Fleming et M.White, Ottawa. Canadian Parents for French.

Gibson, J. (1984 - 1985). Une famille se bilinguise. *Langue et société* 12 - 16, 8.

Hood, S. (1986). Le défi de l'immersion au Canada est l'excellence. *Contact* 5, (3), 19

Husum, R. and Bryce, R (1987). A Survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School. *La revue canadienne des langues vivantes* 48,(1), 134 - 143.

Lambert,W.E. (1974).A.Canadian Experiment in the development of Bilingualism Competence. *The Canadian Modern Language Review* 31, (2), 108 - 116.

Lauzon, C.A. (1993). *The French immersion Experience : Aretrospective assessment by French Immersion Graduates*. Projet de recherche de Maîtrise, Simon Fraser. University, Colombie-Britannique, Canada.

Molgat, E. (1984). Le phénomène de l'immersion au Canada.
Les nouvelles de l'ACPI 7,(3), 3 – 7.

Monod, M. (1995). Moi, l'immersion. *Le journal de l'immersion* 10,(1), 7 - 9 et 25 - 29.

Morrison, Pawley&Bonyn (1982). *After immersion :Ottawa and Carleton Students at the Secondairy and Post-secondary Level.* Ottawa : ottawa Board of Education Research Center.

Obadia,A.P. (1981). *Programme d'immersion : croissance phénoménale et pénible.*

Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique.* Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Rebuffot,S. (1993). *Le point sur...L'immersion au Canada.* Québec : Centre éducatif et Culturel inc, Canada.

Van der Keilem, M. (1995). Use of French, Attitudes and Motivations of french Immersion Students. *La revue canadienne des langues vivantes* 51, (1), 287 - 303.

Wesche, M.B. (1984-1985). Et les universités alors. *Langue et société* 12 - 16, 22 - 27.

Appendice A

QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

École______________________________ Sexe___________

____

Langue maternelle : Anglais______
Français_____
Autres _____

1. Qu'est-ce qui vous aviez motivé de poursuivre le programme d'immersion française ?

____

____

2. Combien d'années avez-vous étudié en immersion française ?
   a) 0 à 12
   b) 1 à 12
   c) 6 à 12
   d) 7 à 12
   e) 9 à 12

3. À quelle année pensez-vous qu'un élève pourrait commencer le programme d'immersion française ?
   a) Maternelle ou 1ère année
   b) Entre 2ème et 5ème année
   c) Entre 6ème et 8ème année
   d) À l'école secondaire

4. D'après vous, quels sont les aspects positifs de votre participation au programme d'immersion française ?

____

____

____

____

5. Feriez-vous inscrire vos enfants dans les écoles d'immersion française ?

Oui Non

6. Si oui, pourquoi ?

____

____

____

7. Que pensez-vous faire après la 12ème année d'immersion française ?

a) Travailler
b) Faire des études postsecondaires en français
c) Faire des études postsecondaires en anglais
d) Je ne sais pas.

8. Allez-vous commencer vos études ou votre formation de niveau postsecondaire l'année même où vous obtiendrez votre diplôme d'études secondaires ?

Oui Non

9. Si non, Pourquoi ?

____
____
____
____

10. Si vous planifiez poursuivre les études postsecondaires l'année prochaine, où préférez-vous aller étudier ?

a) Au collège communautaire
b) NAIT / SAIT
c) À l'une des universités en Alberta
d) À une université en dehors de l'Alberta.
e) Autres ________________________________

11. Croyez-vous que le programme d'immersion française vous aidera dans vos études postsecondaires ?

Oui Non.

12. Savez-vous qu'en Alberta, certaines universités ou collèges offrent des programmes ou parties de programmes en français ?

Oui Non

13. Si oui, nommez-les.

____
____
____
____
____

14. Si vous comptez entrer immédiatement après votre 12ème année sur le marché du travail, sentez-vous que votre diplôme de l'école d'immersion peut vous avantager ?

Oui Non

15. Si oui, dans quel domaine comptez-vous travailler ?
   a) Tourisme
   b) Communication
   c) Informatique
   d) Mécanique
   e) Électronique
   f) Autres______________________________

16. Pourriez-vous recommander ce programme d'immersion à d'autres ?

Oui Non

17. Si non, quelles sont vos raisons ?

____
____
____
____
____

18. En vous fondant sur votre expérience globale du programme d'immersion française, veuillez indiquer votre degré de satisfaction. (cochez une case seulement)

   a) Très satisfait;
   b) Satisfait;
   c) Très insatisfait;
   d) Insatisfait;
   e) Sans opinion.

19. Dans quelle circonstance croyez-vous utiliser le français à l'avenir ? (cochez une case seulement)

   a) Au travail;
   b) Parler avec les amis;
   c) Prendre part à une discussion de groupe;
   d) Parler avec les francophones de l'extérieur du Canada;
   e) Parler avec les francophones du Canada;
   f) Rédiger des lettres.

20. En général, en comparant votre connaissance actuelle du français à la connaissance que vous en aviez en 7ème année, avez-vous constaté une amélioration ? (cochez une case seulement)

	Oral	Écrit
a) Grande amélioration;	_____	_____
b) Petite amélioration;	_____	_____
c) Aucune amélioration ;	_____	_____
d) Grande perte.	_____	_____

21. Une fois vos études secondaires terminées, indiquez l'importance que vous accorderez au maintien de votre connaissance du français ? (cochez une case)

a) Très important;
b) Assez important;
c) Peu important;
d) Pas important du tout;
e) Indécis.

22. En considérant l'utilisation que vous ferez du français, quel énoncé décrit le mieux vos intentions ? (cochez une case seulement)

a) Il est important pour moi de continuer à utiliser le français;
b) Il est plutôt important pour moi de continuer à utiliser le français;
c) Il est peu important pour moi de continuer à utiliser le français;
d) Il n'est pas important pour moi de continuer à utiliser le français.

23. Veuillez préciser les mesures que vous prendrez à la fin de vos études secondaires pour maintenir ou améliorer votre connaissance du français ?

____
____
____
____

Appendice B

LETTRE D'APPROBATION DE COMITÉ D'ÉTHIQUE



Faculté Saint-Jean

8406 rue Marie-Anne-Gaboury (91 St)
Edmonton, Alberta, Canada T6C 4G9

www.fsj.ualberta.ca

Tel 780 465 8700
Telec 780 465 8760

Edmonton, le 28 octobre 2003

Monsieur Jonas Makangu Mov
a/s Professeure Lucille Mandin
Faculté Saint-Jean
University of Alberta

Monsieur Makangu Mov,

Il me fait plaisir de vous annoncer qu'après lecture de votre demande, *Que deviennent les finissants et les finissantes de l'Alberta à fin de leur programme d'immersion française ?*, le comité d'éthique de la recherche de la Faculté Saint-Jean a décidé de vous autoriser à aller de l'avant avec ce projet. J'en profite pour vous rappeler que si votre quête de données a lieu dans une institutions appartenant à l'une des commissions scolaires suivantes: *Edmonton Public*, *Edmonton Catholic*, *Elk Island Public*, ou *St. Albert Protestant*, il vous faudra également faire une demande au *Cooperative Activities Program* de la *Faculty of Education*. Le cas échéant, vous leur présenterez la présente lettre.

Veuillez agréer l'expression de mes meilleures salutations,

Marc de Montigny, Président
Comité d'éthique de la recherche
Faculté Saint-Jean

cc Marc Arnal, Doyen, Faculté Saint-Jean
Lucille Mandin, directrice de projet
Yvette Mahé, responsable, M.Ed., Faculté Saint-Jean

Appendice C

LETTRE ADRESSÉE AUX COMMISSIONS SCOLAIRES

Jonas Makangu Mov
13606 – 38 Street
Edmonton, AB, T5A 3T5

Monsieur, Madame,
Directeur(trice) général(e)
Commission scolaire
____

Monsieur, Madame,

Je viens par la présente vous demander la permission de mener une recherche dans les écoles d'immersion française de votre conseil scolaire en vue de la rédaction de mon projet de recherche de maîtrise en éducation.

Ce projet porte sur que deviennent les finissants et les finissantes à la fin de leur programme d'immersion française.
Je vous prie de trouver ci-joint tous les détails de la proposition du projet dans les documents.

La recherche se fera pendant une heure au mois d'octobre 2003.
Si vous désirez de plus amples informations, n'hésitez pas de me contacter au (780) 456 – 4728.

J'espère que ma requête retiendra votre particulière attention et vous prie de croire, Monsieur, Madame, en l'expression de mes sentiments dévoués.

Jonas Makangu Mov.

Jonas Makangu Mov
13606 – 38 Street
Edmonton, AB, T5A 3T5

Director General
School Board

Dear Sir or Madam,

I hereby request your permission to conduct research in the French Immersion Schools in your jurisdiction. This research will be part of my research project for my Masters in Education.

"What become of the graduates of the French immersion Programs?" is the topic of this project. You will find enclosed all relevant documents regarding the details of my proposal.

The research will take one hour in November of 2003. Please do not hesitate to contact me at (780) 456- 4728 for further information on this project.

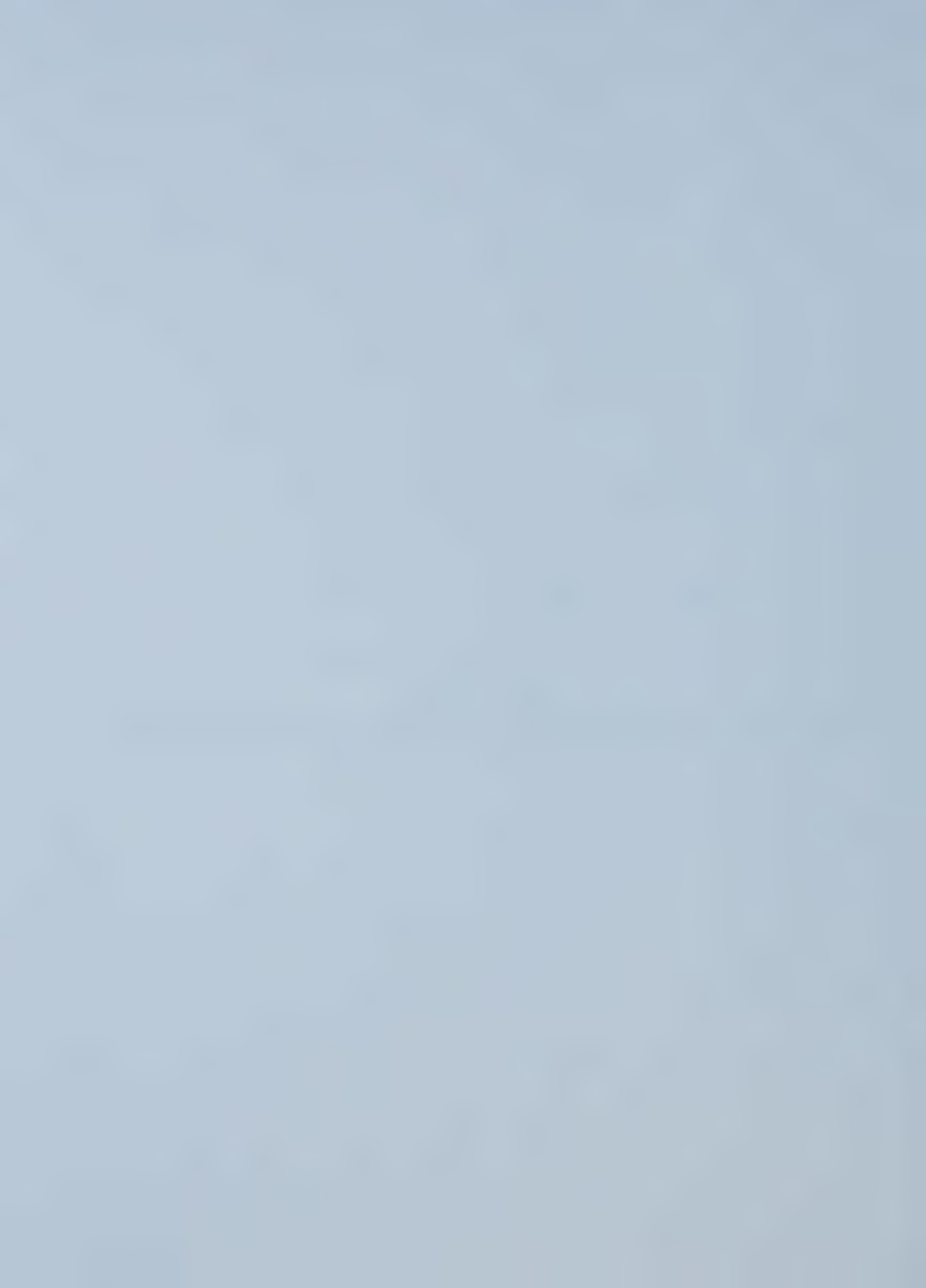
I hope that you judge this project to be worthy of your attention.

Yours very truly,

Jonas Makangu Mov

Appendice D

LETRRE ADRESSÉE AUX PARENTS ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Edmonton, 2003.

Dear parent or Guardian,

I am a graduate student from Faculté Saint- Jean at the University of Alberta doing a research project in your child's school. This project will be the basis of my final project towards my master's degree.
I am writing to ask permission for your son's/ daughter's participation in the project.

I am interested in exploring what becomes of french immersion students following their graduation in High School. I have designed a questionnaire to collect data regarding this issue, which is to be completed by Grade 12 students enrolled in a French immersion program. The data will be analyzed and presented in final project of my Master's program. I intend to share the results with any stakeholder benefitting from this information, in particular with Alberta Learning and with Canadian Parents for French. I would also like to eventually publish the results in professional journals.

In the event of your son's or your daughter's participation in the project, his or her anonymity will be respected. Also, your child will be advised that their participation is voluntary and that he or she can withdraw from the project at any time.

Finally, to indicate your consent for your child's participation, please take a minute to fill out the attached form. If you require any further information about the project, please do not hesitate to contact me at
(780)456 4728.

Thant you vry much for your kind with this research.

Sincerely,
Jonas Makangu Mov.

PARENT CONSENT FORM

I, the undersigned,____, herby give permission to my child to participate in Jonas Makangu Mov's project.

I acknowledge that I have read and understood the research proposal in letter attached to this form.

I understand that my child will be completing a questionnaire concerning his or her intentions after graduating from the French immersion program in which he or she is enrolled.

__________________________ __________________________

(Date) (Signature)

Appendice E

LETTRE ADRESSÉE AUX ÉLÈVES ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.

Edmonton, le 2003.

Cher élève,

Je suis étudiant à la maîtrise à la Faculté Saint–Jean et je viens vous demander de participer à un projet de recherche que j'aimerais effectuer dans votre classe en vue de la rédaction de mon projet de maîtrise.

Ce projet porte sur que deviennent les finissants et les finissantes à la fin de leur programme d'immersion française. Il a pour objectif de connaître les ambitions de finissants de l'immersion française après leur deuxième cycle du secondaire et de savoir si les finissants continueraient à utiliser le français à la fin de leur programme d'immersion française.

Pour bien mener cette étude, vous pourriez remplir un questionnaire qui s'échelonnerait sur une période d'une heure au plus. Prière de ne pas écrire votre nom sur le questionnaire et tous les questionnaires dûment remplis seront directement scellés dans une enveloppe.

J'aimerais aussi vous affirmer que votre participation est volontaire et que vous pouvez vous retirer du projet en tout moment. Votre anonymat sera garanti et tous les documents écrits ou oraux produits au cours de cette étude demeureront confidentiels et seront détruits.

Je vous informe également que le texte final sera disponible aux participants qui manifesteront le désir de le lire. Les résultats de cette étude serviront dans un premier temps à la rédaction de mon projet et ils pourront être présentés aux ateliers et conférences organisés par Alberta Learning, au Canadian Parents for French pour leur diffusion et pourront aussi être publiés dans les revues professionnelles ou spécialisées.

Ce projet a été examiné et approuvé par la superviseure du projet, Lucille Mandin Ph.D. Si vous avez des questions face au projet de recherche, prière la contacter au (780) 4568722.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, veuillez remplir le formulaire de consentement ci-joint. Si vous désirez de plus amples informations, n'hésitez pas à me contacter au (780) 456 – 4728.

Je vous prie de croire, cher élève, mes sincères remerciements.

Jonas Makangu Mov.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE.

J'accepte de participer au projet de Jonas Makangu Mov en vue de la rédaction de son travail de maîtrise en éducation.

Je comprends que tout document écrit à cette collaboration garantit mon anonymat.

Nom ________________________

Date ________________________

Signature ____________________

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : *Megan Parent-Miller*

Title of the Research Project: *Réviser un texte ça s'apprend... en immersion française*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *2004*

University of Alberta

Réviser un texte ça s'apprend... en immersion française

par

Megan Parent-Miller

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

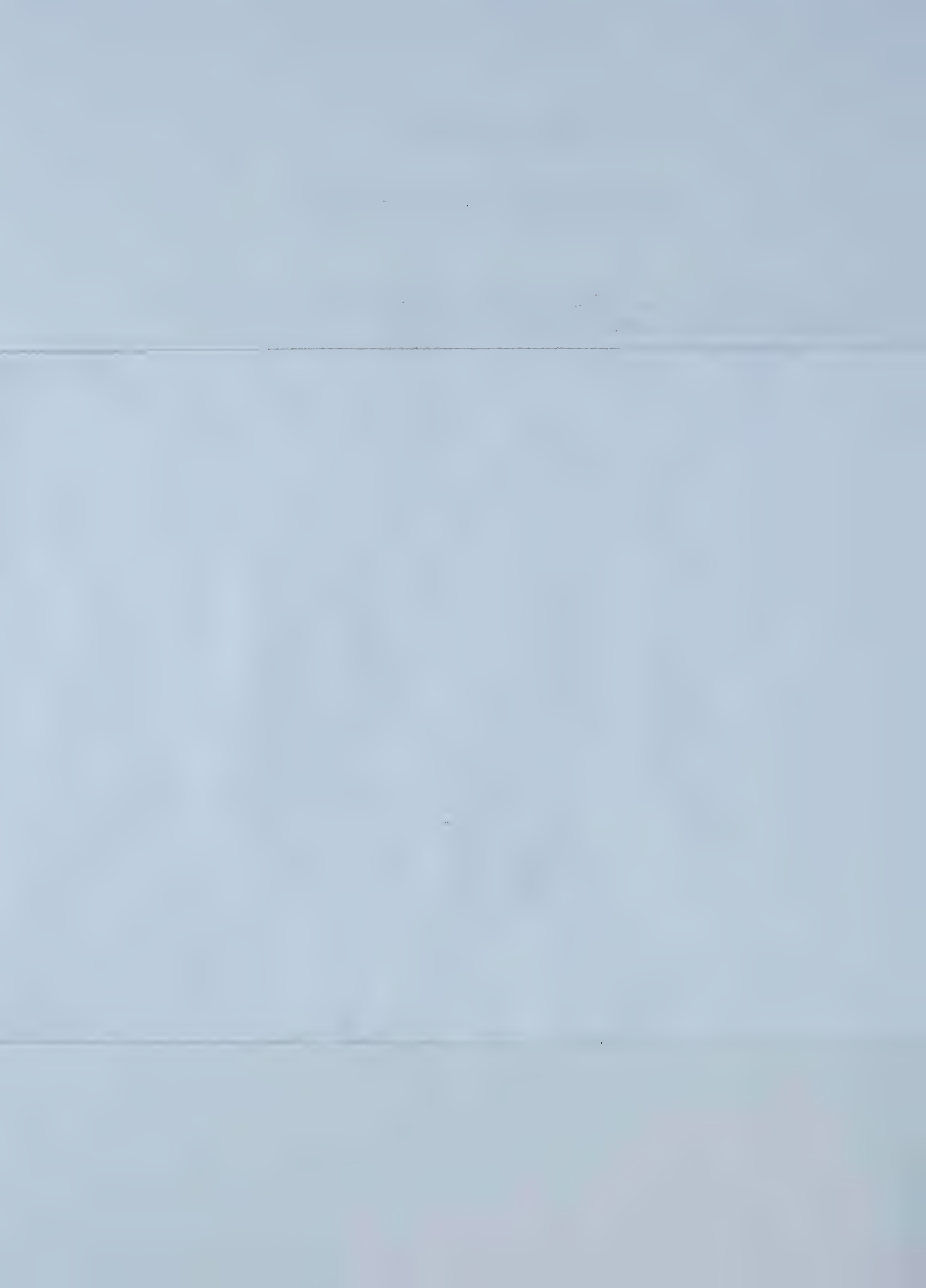
Edmonton, Alberta

Printemps 2004

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Réviser un texte ça s'apprend... en immersion française,* présentée par Megan Parent-Miller en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



RÉSUMÉ

Cette étude a été entreprise au sein d'une classe de 4e année immersion française en Alberta. La chercheure-enseignante examine les perceptions et pratiques de révision de textes des élèves au début de l'étude. Par la suite, elle présente l'effet de l'introduction de l'atelier d'écriture sur les perceptions et pratiques de révision des élèves. La chercheure-enseignante démontre que tous les élèves ont démontré du progrès quant à leurs habiletés de révision malgré le défi d'écrire dans une langue seconde.

ABSTRACT

This study, completed in a grade four French Immersion class in Alberta, aims to show the effect of a Writers' Workshop approach on the perceptions and practices of students' revision abilities. The students' perceptions and practices of revision at the beginning of the study are compared with those at the end of the study. The teacher-researcher shows how students made progress in regards to their revision abilities despite having to tackle the writing process in a second language.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents qui m'encouragent dans tout ce que j'entreprends et qui m'ont inspiré à vouloir faire de même avec mes élèves.

Table des matières

Avant-propos

Lors du déclenchement de ce projet, une collègue m'a demandé le sujet de ma recherche. Je lui ai donné le premier titre prévu pour mon projet : « Les perceptions des élèves d'immersion de la 4e année des processus de la révision en écriture. » Ma collègue m'a répondu, honnêtement, « Ça a l'air sec! » Et ceci m'a fait réfléchir. J'étais rendue au mois de janvier, prête à commencer la cueillette des données et je me demandais si un tel projet serait pertinent aux autres enseignants. J'ai décidé de m'y engager de toute façon, tout en me disant que je devais changer le titre de mon projet! En peu de temps je me suis rendue compte que ce que je faisais me passionnait et que les élèves s'engageaient eux aussi! Ce que j'ai découvert du processus d'écriture en immersion pendant cette étude m'a étonnée. Laissez-moi vous raconter un peu ces découvertes..

Introduction à la recherche

L'écriture n'est jamais chose facile à enseigner à un autre, surtout à nos jeunes élèves d'immersion. Il faut d'abord et avant tout s'assurer que nos élèves aiment écrire pour les amener à s'investir au processus. Ayant pour but de motiver mes élèves à aimer écrire en français, j'ai commencé l'année scolaire en question avec la présentation de l'atelier d'écriture, tel que décrit par plusieurs chercheurs-enseignants. L'atelier d'écriture est une approche à l'écriture dans laquelle les élèves peuvent choisir leurs sujets de composition et suivent des étapes ou des processus à leur rythme pour amener leurs écrits à fin. Calkins (1991), Dorn & Soffos (2001), Elbow (2000), Edelsky (1986), Graves (1991), Hall (1993) et Urzua (1987) ne sont que quelques auteurs qui écrivent à ce sujet. L'atelier, qui répond à plusieurs attentes du curriculum en Alberta, demande également une structure établie par l'enseignant afin d'intégrer des concepts d'écriture et de grammaire à travers diverses mini-leçons. (*Divers aspects de l'atelier seront discutés au cours de ma recension des écrits.)* L'atelier d'écriture donne l'occasion aux élèves de beaucoup écrire et sur des sujets qui reflètent leurs vécus. Ceci, ajouté au cadre qui leur est fourni en route par l'enseignant, fait que les élèves démontrent du progrès en écriture, bien que ce progrès puisse se manifester de façons très diverses.

Je voulais tester cette dernière conclusion contre l'atelier d'écriture que je prévoyais incorporer dans ma salle de classe. J'ai entrepris une mini recherche-action de septembre à décembre afin de voir le genre de progrès en écriture fait par certains élèves. Mes conclusions ont été encourageantes. Bien que l'approche à l'écriture que j'avais présentée rendu en décembre ait été loin de parfait, les trois élèves étudiés ont fait du progrès au niveau de leurs

processus d'écriture. De plus, l'approche semblait les rendre plus à l'aise d'écrire dans leur langue seconde. Également, je commençais à mieux comprendre divers éléments de cette approche afin de les modifier selon le groupe d'élèves que j'avais. Tout ceci m'a encouragé à mettre sur pied le projet présent, qui s'est déroulé pendant les mois de janvier à juin de cette même année scolaire.

Pendant mes lectures pour ma recherche-action du début de l'année, j'ai aussi remarqué que plusieurs auteurs notent l'importance du développement de stratégies de révision chez les jeunes élèves pour qu'ils fassent du progrès en écriture (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Graves, 1983; Hall, 1993; Urzua, 1987). Divers auteurs avouent également que d'abord la plupart des élèves résiste la révision. (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Graves, 1983; Langevin, 1995; Tchudi, 1997; Urzua, 1987). Pourtant dans un contexte d'atelier d'écriture les élèves arrivent à voir l'utilité de la révision et plusieurs arrivent même à employer des stratégies de révision durant la composition de leurs textes. (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Graves, 1983; Hall, 1993; Langevin, 1995; Tchudi, 1997; Urzua, 1987). Mais je me demandais si c'était le cas en immersion quand les élèves ont tant à apprendre déjà face à une deuxième langue. Comment les amener à développer leurs habiletés de révision pour améliorer leur écriture par la suite? L'enseignement explicite de stratégies de révision produira-t-il de résultats dans l'écriture des élèves? Voilà les questions auxquelles j'essayerais de répondre dans ce projet.

Recension des écrits

L'enthousiasme naturel de l'enfant pour l'écriture

Dès un très jeune âge, les enfants veulent écrire (Ditisheim, 1990; Calkins, 1983; Graves, 1983). Ils se croient capables aussi, la plupart du moins, et font des marques sur une page blanche avec enthousiasme. L'égocentrisme des petits enfants leur fait croire qu'ils ont quelque chose d'important à communiquer aux autres et ils ont bien raison. Chacun a des expériences de vie uniques à raconter. Pourtant, l'enthousiasme de certains élèves est diminué peu à peu lors de leur entrée à l'école car ils rencontrent des approches vis-à-vis l'écriture qui leur enlève le pouvoir sur leurs mots. Ils n'ont plus le contrôle de dire ce qu'ils veulent mais doivent raconter ce qui leur est imposé (Graves, 1983). Les enseignants d'écriture doivent reconnaître comment une approche efficace à l'écriture peut motiver leurs

élèves à écrire. De plus et bien plus important, une telle approche permet aux enseignants de voyager dans le vécu de leurs élèves et en effet de mieux les connaître. Bref, il faut croire que tout élève a quelque chose à dire si on veut faire croître l'enthousiasme pour l'écriture chez ses élèves.

Lorsqu'on donne du contrôle aux élèves quand ils écrivent, ils peuvent développer leur voix dans leurs écrits. La voix, comme dit Donald Graves (1983), est l'empreinte de nous-mêmes dans notre écriture. C'est ce qui nous permet d'avoir le pouvoir sur nos mots. Le développement de cette voix chez les élèves est facilité lorsque les élèves sont permis de choisir des sujets qui les intéressent et lorsqu'ils font un bon choix de sujet, c'est-à-dire un sujet pour lequel ils ont le vocabulaire pour l'exprimer (Graves, 1983; Urzua, 1987). De plus, quand les élèves exercent un certain contrôle sur leur processus, ils sont motivés par une motivation intrinsèque qui les amène à vouloir mettre l'effort dans toutes les étapes du processus pour améliorer leurs écrits (Ditisheim, 1990). C'est certain que les élèves vont avoir des problèmes au cours de route. C'est important que l'enseignant aide les élèves à voir comment résoudre ces problèmes eux-mêmes. De cette façon le pouvoir demeure dans les mains des élèves et ils se rendent compte qu'ils sont très capables de s'attaquer à ce processus complexe qu'est le processus d'écriture (Edelsky, 1986 :Calkins, 1983; Dorn & Soffos, 2001; Graves, 1983 et 1991; Hall, 1993; Urzua, 1987).

Pour inciter les élèves à écrire sur ce qui les intéresse, il faut s'intéresser aux élèves et à leurs vies. Calkins (1991) dit qu'il faut remplir la salle de classe avec la vie des enfants. Elle dit: "…the reason to invite children's lives into the classroom has less to do with finding topics for writing than with the fact that we cannot learn unless we're alive to our existence" (p. 13). On ne peut pas séparer la vie du savoir lire et écrire. C'est pour ça que les enseignants d'écriture, selon Calkins (1991) et Graves (1983 et 1991) doivent prendre le temps de bien connaître leurs élèves pour les amener à écrire. Dans toute salle de classe, il est nécessaire de prouver aux élèves qu'ils sont experts dans certains domaines. Graves (1983 et 1991), Hall (1993) et Tabor (1984) notent qu'il faut aider les élèves à *savoir ce qu'ils connaissent* pour ensuite les amener à le communiquer avec d'autres à l'écrit. En situation de langue seconde (L2), il est encore plus important de montrer aux élèves que l'écriture devrait être centrée sur ce qu'ils connaissent (Fagan & Hayden, 1988; Hall, 1993; Urzua, 1987).

Un manque de mots en L2?

Les apprenants de L2 vont certainement avoir besoin de vocabulaire, dépendamment de leur niveau de compétence en L2, pour communiquer leur message. Bilash (2003) dit : "Learners of a foreign language realize that words are essential; and the lack of them leads to feelings of insecurity" (p.17). Bilash (1998) ajoute que: "The process of writing in a second language, …, differs from the process of writing in their mother tongue in that much more time and many more references are required, such as grammar books and dictionaries" (p. 162). Leur fournir ce vocabulaire et ces ressources demeure un rôle important de l'enseignant de L2 dans le processus d'écriture. Mais il est nécessaire que l'enseignant ne devienne pas obséder par la correction des erreurs qui existeront sans doute dans les premières ébauches de ses élèves à cause de leur manque de connaissances grammaticales et leur manque de vocabulaire. Les enseignants doivent démontrer aux élèves comment miser sur le contenu dans leurs textes et non sur la forme au début. La recherche des erreurs à « *corriger* » viendra à la fin du processus (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Ditisheim, 1990; Edelsky, 1986; Graves, 1983, 1991; Hall, 1993; Langevin, 1995; Urzua, 1987).

En langue seconde, la maîtrise des conventions et règlements de la langue cible peut apparaître lointaine pour les apprenants. Mais il est important de reconnaître qu'ils peuvent écrire bien avant avoir maîtrisé ces aspects de la langue (Edelsky, 1986; Hall, 1993; Urzua, 1987). En faisant des dessins et autres représentations picturales, les élèves peuvent arriver à communiquer un message. Une autre stratégie importante, surtout pour les apprenants débutants de L2, est celle des récits faits à l'oral. C'est-à-dire qu'on demande aux élèves de se préparer à l'écriture en racontant ce qu'ils veulent écrire. Ceci peut se faire entre élèves ou entre enseignant et élève. Bilash (2003) note que la langue maternelle peut jouer un rôle important dans cette étape, surtout parce que l'important pour l'élève est d'établir son contenu au début. De plus, elle dit qu'il est important de donner plus de cadre aux apprenants débutants de L2. La recherche des mots dans la langue seconde à l'aide de fiches de vocabulaire, de dictionnaires, de l'enseignant ou d'autres élèves se fera à cette étape de préparation ainsi que lors de la composition. L'étude du développement oral chez des jeunes apprenants de L2 pourrait être tout un autre projet alors je le mentionne que brièvement ici sans nier que c'est un élément essentiel pour amener les élèves de L2 à écrire en L2).

À partir de sa recherche au sein de classes bilingues aux États-Unis, Edelsky (1986) a noté que même ses jeunes élèves espagnols, qui ne maîtrisaient pas l'anglais oralement,

n'hésitaient pas à écrire en anglais (leur langue seconde) quand ceci leur a été demandé. Elle constate que le développement d'habiletés langagières ne doit pas nécessairement suivre une séquence prédéterminée. (Il faut noter par contre que la qualité de ces textes anglais n'a pas été considérée. L'emphase a été placée surtout sur le maintien du vouloir s'exprimer à l'écrit, peu importait la forme au début.) À fur et à mesure que les élèves apprennent une langue seconde, ils peuvent intégrer leurs nouvelles connaissances de langue dans leurs écrits ***si*** les enseignants de L2 leur donne l'occasion et leur montre comment ceci se fait.

Le temps : un élément essentiel

Pour amener les élèves à développer le contenu et la forme dans leur écriture, il est essentiel de leur donner du temps. Accorder du temps **régulièrement** et **fréquemment** pour écrire entraîne plusieurs effets positifs mais seulement si les élèves exercent du contrôle sur leurs choix de sujet d'écriture (Bilash, 1998; Ditisheim, 1990; Fagan & Hayden, 1988; Graves, 1983 et 1991; Hall, 1993; Langevin, 1995; Tabor, 1984.) Il faut également que la procédure de la séance d'écriture soit prévisible pour que les élèves sachent à quoi s'attendre (Calkins, 1983; Graves, 1983). Dans un contexte d'immersion française, Hall (1993) constate que lorsque ces conditions sont présentes, il paraît qu'il y a de l'amélioration dans les domaines suivants : la longueur du texte de L2, le montant de liens lexicaux dans le texte L2 et la qualité générale du texte L2.

Accorder du temps régulier et fréquent entraîne d'autres bienfaits aussi selon Graves (1983) et Urzua (1987). Souvent les enseignants se demandent comment faire changer l'idée de l'élève qui insiste à écrire trente histoires sur le même sujet. La solution, notent Graves et Urzua, est de lui donner beaucoup de chances pour écrire. Il est normal pour des jeunes élèves qui se familiarisent avec la langue à l'écrit de se trouver une zone de confort en utilisant un vocabulaire spécifique et répétitif. L'élève a besoin de continuer dans cette veine aussi longtemps qu'il le pense nécessaire. Ceci est aussi normal pour des élèves qui apprennent une deuxième langue. Ils ont remarqué que lorsque les élèves ont eu souvent l'occasion d'écrire (et le choix de leurs sujets) ceux qui hésitaient d'élargir leur zone de confort sont peu à peu sortis de leur petit coin d'écriture pour tenter autres sujets.

Le processus avant le produit

Le choix de sujet d'écriture n'est que le début de ce processus compliqué qu'est l'écriture. Les enseignants d'écriture doivent se familiariser et expérimenter eux-mêmes avec le processus d'écriture pour l'enseigner de façon efficace. Et selon Langevin (1995), c'est bien le processus et non le produit final qui amène les élèves à développer leurs habiletés d'écriture.

Il semble être sans contestation que l'écriture est composée de plusieurs processus cognitifs complexes (Edelsky, 1986; Calkins, 1983; Cavanagh, 1997; Fagan & Hayden, 1988; Graves, 1983; Hall, 1993; Tardif, 1992; Urzua, 1987). Le terme *processus d'écriture* fait référence aux activités qui ont lieu pendant les stades d'écriture et pendant lesquelles les personnes qui écrivent sont impliquées au niveau cognitif (Dyson, 1984; Graves, 1983; Smith, 1982; Britton, 1990 *dans* Fagan & Hayden, 1988). Les processus qui amènent le produit à fin sont : la pré-écriture, la composition (ou l'écriture), la ré-écriture et la publication (Dorn & Soffos, 2001; Fagan & Hayden, 1988; Graves, 1983; Hall, 1993; Langevin, 1995; Tabor, 1984; Urzua, 1987). Pourtant, ces processus ne se suivent pas nécessairement de façon linéaire et peuvent être perçus différemment selon les individus (Flower & Hayes, 1980 *dans* Fagan & Hayden, 1988; Hall, 1993). C'est donc très important de se familiariser avec les perceptions des élèves de leurs processus car ces perceptions jouent un rôle important dans la pratique des processus dans leur écriture (Edelsky, 1986; Calkins, 1983).

Aborder l'écriture dans un contexte de processus permet également aux élèves d'expérimenter avec la langue et d'apprendre de leurs fautes (Fagan & Hayden, 1988; Graves, 1983). Si nous nous sentons jugés avant d'avoir la chance de jouer et d'expérimenter dans le monde des mots, l'écriture nous rend trop vulnérables, selon Cross (1999) et Elbow (2000). Sans occasion pour faire de la révision ni de l'édition, les mots qui se trouvent sur la page au premier jet sont permanents. Les processus de révision nous permettent de créer une communauté où l'on peut prendre des risques en écriture car ils enlèvent la permanence des mots. Selon Elbow, ceux qui écrivent seront moins portés à prendre des risques dans leurs écrits si l'acte d'écrire les rend trop vulnérables. Lorsque l'emphase est placée sur le processus, on devient moins vulnérable car on a l'occasion de retravailler son texte jusqu'à ce qu'on le croit prêt à présenter.

L'interdépendance des processus en L1 et L2

Les processus employés pendant l'écriture semblent être transférables entre L1 et L2 (Cummins, 1996; Edelsky, 1986; Fagan & Hayden, 1988; Hall, 1993). L'expérience de Fagan et Hayden (1988) confirme le transfert de compétences à travers des langues. Au sein d'une classe jumelée de 5[e] et 6[e] années d'immersion française, 10 élèves d'habiletés élevées, ont été choisis comme sujets d'étude. Les résultats obtenus représentent alors des élèves qui connaissent peu de difficultés dans le programme d'immersion et il faut se demander si les mêmes résultats avaient été obtenus au sein d'un groupe d'élèves d'habiletés variées.

Bien que leur recherche n'ait pas été conduite à l'intérieur d'une approche d'écriture comme l'atelier d'écriture, Fagan & Hayden ont donné le choix de sujet aux élèves et tout le temps nécessaire pour que les élèves complètent leurs compositions. Par la suite, Fagan et Hayden ont comparé la qualité des textes de L1 à celle de L2 des élèves.

Les chercheurs ont remarqué que les textes écrits en français (L2) par les 10 élèves ont été plus ou moins de la même qualité que les textes écrits en anglais (L1) par les mêmes élèves. Si on considère le principe d'interdépendance linguistique de Cummins (1996), les résultats de cette étude ne sont pas surprenants. Cummins présente deux modèles de la compétence langagière (voir Figure 1.1 et 1.2).

Figure 1.1

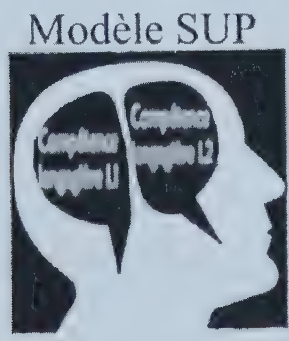
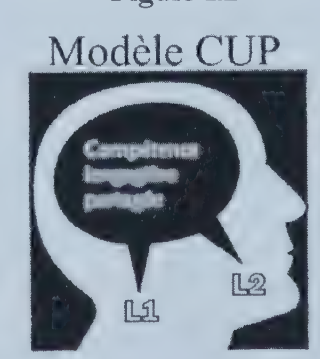


Figure 1.2



Cummins (1996), p. 110

Le premier, nommé SUP (Separate Underlying Proficiency), dit que la compétence de L1 est séparée de L2, qui implique que le contenu et les habiletés acquis et appris dans une langue ne sont pas transférés à l'autre langue. Le deuxième modèle, nommé CUP (Common Underlying Proficiency), semble être celui qui représente la réalité des apprenants de L2,

selon Cummins. Il conclut : "…the empirical evidence clearly refutes the SUP model by showing a significant transfer of conceptual knowledge and skills across languages" (p. 110). Si les élèves participants de l'étude de Fagan et Hayden écrivent déjà bien en anglais, il sera fort probable qu'ils écrivent bien en français aussi. Bien que certains aspects des langues diffèrent entre les langues (l'épellation, par exemple), il existe de nombreux concepts et habiletés qui sont impliqués dans l'apprentissage et l'acquisition de n'importe quelle langue. (Cummins, 1996) Ceci est illustré dans le diagramme ci-dessous (Voir Figure 1.3) :

Figure 1.3

The « Dual Iceberg » Representation of Bilingual Proficiency



Cummins (1996), p. 111

Ces compétences de base ont aussi été nommées, par Cummins, sous la catégorie de CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), tel que cité dans la recherche de Fagan et Hayden (1988). Ces compétences sont celles associées avec la création et la manipulation des idées et concepts. En écriture, ces compétences peuvent être associées aux processus d'écriture. Si ces processus sont à la base de l'écriture, peut importe la langue dans laquelle ils sont employés, ils devraient se transférer entre langues.

Cependant, les chercheurs Fagan et Hayden ont noté que ça a pris beaucoup plus de temps pour que les élèves participants arrivent à des textes de qualité en français. C'est-à-dire que le transfert entre leurs habiletés de L1 et L2 a pris du temps pour s'effectuer, ce qui est conforme avec la recherche de Bilash (1998). En général, les élèves ont fait plus de pauses et de relectures lorsqu'ils composaient en français comparé à leur temps de composition en anglais. De plus, le temps accordé par les élèves à la révision et l'édition de leurs textes a été plus élevé en français qu'en anglais. Bref, l'élément du temps a été important dans la composition de textes français de qualité. Il faut se demander pourtant si la qualité des textes serait encore plus élevée si les élèves auraient eu l'occasion de discuter de leurs textes avec autres avant, durant et après la composition. De plus, si ces mêmes textes avaient été

produits à l'intérieur de l'approche de l'atelier, les élèves auraient eu l'occasion d'apprendre de façon explicite des stratégies de révision et d'édition pour améliorer leurs textes davantage.

L'étude d'Edelsky (1986) a noté plusieurs preuves de transferts d'habiletés d'une langue à une autre. Elle a fait l'étude de 26 élèves, qui étaient inscrits dans un programme bilingue aux États-Unis et dont la langue première était l'espagnol. Conforme à la théorie de Krashen (1980) qu'elle cite dans son étude, elle a observé qu'il n'y avait pas d'interférence entre les langues mais bien un transfert de connaissances d'une langue à une autre chez les élèves. Ils ont pu faire une application active, suivie par une adaptation et finalement une modification de la connaissance.

> When children applied « what they knew about first language writing », they were applying everything from specific hypotheses about segmentation, spelling, endings to general strategies for literacy acquisition, ..., to high level knowledge (that texts are contextually constrained), to a crucial process (orchestration of cuing systems). p. 117

Il me semble encore plus évident que nos jeunes apprenants de L2 ont besoin de temps et de directives régulièrement et fréquemment pour l'écriture si nous nous attendons à ce qu'ils mettent ces transferts de connaissances à l'œuvre.

De plus dans le cas de langue seconde, ces processus cognitifs semblent être distincts de la compétence langagière (Edelsky, 1986; Hall, 1993). Un élève peut avoir beaucoup de difficulté avec l'orthographe grammaticale, par exemple, mais peut savoir très bien comment organiser une histoire pour la raconter de façon efficace. Comme le note Edelsky dans sa recherche: « Too many good spellers wrote incoherent stories; too many pieces by bad spellers were spellbinding » (p. 133). Pour le jeune écrivain de L2 qui ne saisit pas l'orthographe assez bien pour faire passer son message à l'écrit, il s'agit de faire des modifications dans l'approche d'écriture. (enregistrer ses ébauches préliminaires sur cassette ou lui demander de dicter ses premières ébauches à un autre élève ou enseignant). Ces modifications peuvent se faire pour que l'élève comprenne que ce sont ses processus d'écriture qu'il doit travailler au début et la forme en dernier.

Dans son article, Hall (1993) constate que l'objectif de l'atelier d'écriture doit être de développer les compétences d'écriture tout en développant la compétence langagière en L2. Cependant, le développement dans un contexte d'atelier d'écriture ne peut pas se faire si les

élèves n'ont pas de contrôle sur leur apprentissage. C'est-à-dire qu'ils exercent du contrôle sur le choix de sujet et qu'ils ont l'occasion de poursuivre les étapes de l'écriture à leur rythme (Ditisheim, 1990; Elbow, 2000; Graves, 1983 et 1991; Hall, 1993; Langevin, 1995;Urzua, 1987).

Les processus d'écriture - La pré-écriture

Graves (1983) compare le processus de la pré-écriture à des répétitions dans une production théâtrale. La personne qui écrit se prépare à l'écriture en employant diverses stratégies, parfois même sans le savoir. Des remue-méninges, des discussions, des visualisations et des dessins sont tous des exemples de préparations à l'écriture (Graves, 1983; Tabor, 1984; Urzua, 1987). Il est important de discuter de ses stratégies avec les élèves et de leur permettre d'employer la stratégie qui leur est le plus utile. De plus, en situation de L2, il faut considérer que cette étape du processus peut prendre jusqu'à trois fois plus de temps qu'en L1 à cause d'un manque possible de vocabulaire et de connaissances langagières pour formuler des pensées en L2 (Bilash, 1998; Hall, 1993) .

Les processus d'écriture – La composition

La composition, qui est le travail central en écriture, peut impliquer plusieurs processus. Graves dit que toute personne qui écrit suit un même comportement, jusqu'à un certain point, en composant. On sélectionne, compose, lit, sélectionne, compose et re-lit (Graves, 1983). Les écrivains professionnels sont conscients de ces processus. Les écrivains débutants ne le sont pas nécessairement. Mais les enseignants peuvent amener leurs jeunes élèves à se conscientiser de leurs processus pour que ces derniers en apportent des modifications afin de rendre leur écriture plus efficace. En leur offrant un genre d'échafaudage avant, durant et après l'écriture, l'enseignant devient un outil dans le processus d'écriture pour appuyer les élèves, pour leur fournir de l'information sur le processus d'écriture et pour être à l'écoute des élèves (Bilash, 1998; Cross, 1999; Graves, 1983; Urzua, 1987). Tout ceci peut se faire pendant divers entretiens durant le processus d'écriture.

Le rôle des entretiens

L'élément des conférences pendant l'écriture fait que l'écriture devient un acte authentique selon Elbow (2000). Selon ce dernier, « Most students benefit when they feel

that writing is a transaction with human beings rather than an exercise in getting something right or wrong » (p. 359). Dorn & Soffos (2001) et Graves (1983) suggèrent plusieurs types de conférences pour faciliter l'échafaudage des élèves lors du temps d'écriture, soit des conférences initiées par l'élève ou par l'enseignant, des conférences en petits groupes ou des conférences entre pairs. De plus, il peut avoir de raisons variées pour demander une conférence : pour trouver une idée, pour faire de la révision d'une première ébauche, pour faire le déblocage d'idées au milieu d'un texte, pour travailler le choix de mots dans une section de texte, pour éditer une dernière ébauche, pour discuter de ses processus, etc. Il peut avoir autant de raisons pour les conférences qu'il y a de variété d'élèves dans une salle de classe. Ce qui demeure important est de garder l'emphase sur le contenu du texte au début du processus d'écriture et sur la forme à la fin du processus (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Cross, 1999; Ditisheim, 1990; Elbow, 2000; Graves, 1983 et 1991; Hall, 1993; Tabor, 1984; Tchudi, 1997; Urzua, 1987). De plus, il s'avère nécessaire de donner le pouvoir à l'individu qui a demandé l'entretien pour qu'il maintienne le contrôle de son texte lors de la conférence. Ceci peut se faire en lui posant des questions pour inciter des solutions à son problème (Calkins, 1983; Graves, 1983 et 1991). Cross (1999) souligne l'importance du respect pour le travail de l'élève.

> "Sometimes the most valuable role a teacher can play is to be audience, not co-writer. …Respecting a pupil's work does not mean avoiding criticism. It means understanding and responding to the spirit in which it was written, and helping the writer to fulfill his, or her, own aims" (p. 16).

À cette fin, les entretiens enseignants-élève demeurent des modèles importants pour les conférences élèves-élèves (Calkins, 1983) .

Les processus d'écriture – La révision

Le processus de la révision et l'enseignement de ceci aide à faire voir aux élèves l'importance du message en écriture ainsi que le pouvoir que les élèves peuvent exercer sur leurs mots. Cependant, même après avoir appris ce qu'est la révision, plusieurs élèves semblent encore la résister (Calkins, 1983; Graves, 1983; Tchudi, 1987). Les perceptions qu'ont les élèves de la révision jouent un rôle important dans leurs attitudes face à celle-ci. Les enseignants ne peuvent pas s'attendre à ce que les élèves voient la révision de la même façon qu'eux. Il faut partir des perceptions des élèves pour ensuite amener ces derniers à développer leurs habiletés de révision (Calkins, 1983; Edelsky, 1986) .

De plus, si la personne qui écrit n'a pas d'intérêt dans son sujet d'écriture, il est fort probable qu'il ne voudra pas s'investir dans son texte après avoir fini le premier jet. Graves (1983) le compare à une maison louée. Le locataire ne donnera pas le même montant d'attention à l'entretien de son domicile que donnera la propriétaire. On revient encore à la question de remettre du pouvoir aux élèves quant à leur écriture. Quand les élèves font l'empreinte d'eux-mêmes dans leurs textes, ils seront beaucoup plus prêts à travailler leurs écrits pour les rendre plus parfaits, puisqu'ils vont en effet rendre une partie de leur personne publique en partageant leurs textes (Cross, 1999; Elbow, 2000; Graves, 1983; Tchudi, 1997).

Autres facteurs jouent également dans la résistance à la révision. Graves (1983) en discute davantage dans son livre. Pour l'élève en difficulté, mettre l'effort pour composer une première ébauche peut être épuisant. Les élèves d'habiletés élevées peuvent croire qu'apporter des changements à leurs textes signifie qu'ils n'ont pas bien fait la première fois. Il faut considérer également le développement psychologique des enfants puisque ceci peut avoir un impact sur leurs processus d'écriture. Les enfants qui ont environ 8 ans, par exemple, se trouvent à un stade de développement, selon Bruner (1966, *dans* Calkins, 1983*)* et Bereiter (1979 *dans* Calkins, 1983), pendant lequel ces enfants ont de la difficulté à voir plusieurs possibilités en même temps. Il est difficile alors de leur demander de faire la révision d'une ébauche et de s'attendre à ce qu'ils puissent voir plusieurs possibilités dans leurs écrits sans être appuyés. L'enseignant doit se sensibiliser aux perceptions variées de ses élèves pour que son enseignement les reflète et pour ensuite amener ses élèves à développer des stratégies de révision appropriées à leur niveau d'habileté.

Les stratégies de révision

Quelles sont des stratégies de révision employées par de jeunes élèves? D'abord, les écrivains débutants ont tendance à corriger leurs mots avant de faire des changements de fond dans leurs textes (Calkins, 1983; Tchudi, 1987). Dans l'expérience de Fagan & Hayden (1988), ils ont noté que la majorité des changements apportés aux textes des élèves de la 5e année d'immersion française correspondaient à des conventions et à la grammaire et un plus grand nombre de ces changements ont été fait en L1. Bien que ces corrections demeurent des éléments de l'édition, c'est ce qui est le plus évident à *changer* lorsqu'on demande aux écrivains débutants d'entreprendre de la révision. Peu à peu, à travers des mini-leçons et du modelage, l'enseignant peut essayer de démontrer la différence entre la révision et l'édition.

Une première stratégie de révision employée par des élèves, selon quelques auteurs, (Bergeron & Harvey, 1999; Calkins, 1983; Tchudi, 1997; et Urzua, 1987) est celle de la relecture et l'ajout de détails ou de l'information dans un texte. On peut considérer également le raffinement du langage dans un texte comme stratégie débutante de la révision (Calkins, 1983) .

On ne verra pas ces stratégies dans la pratique des élèves dès l'enseignement de celles-ci pourtant. Pendant deux ans, Calkins (1983) a étudié le développement de l'écriture de jeunes élèves à l'élémentaire. Elle a noté qu'il n'y avait souvent aucune preuve d'un concept enseigné dans la pratique des élèves. Mais sa recherche en salle de classe lui a montré que les stratégies de révision sont assimilées à différents niveaux parmi les élèves. En particulier, Calkins a examiné les processus d'une jeune fille de la troisième année. Calkins s'est rendue compte que ça prenait du temps, du modelage de l'enseignant et beaucoup de pratique pour que la fille commence à employer des stratégies plus sophistiquées de révision. En outre, après que la fillette avait employé une stratégie à plusieurs reprises, la preuve de cette stratégie dans les ébauches disparaissait. Calkins a pu conclure qu'à fur et à mesure qu'un apprenant assimile et pratique des stratégies de révision, les processus deviennent intériorisés et il ne doit plus les pratiquer « *sur papier* ». L'élève devient capable d'utiliser les stratégies *dans sa tête.*

Lors de son étude, Calkins (1983) a aussi noté des stratégies plus développées de révision. Le premier signe de développement selon Calkins a été lorsque les élèves commençaient à écrire pour le lendemain. C'est-à-dire qu'ils ne s'inquiétaient pas de tout changer dans une séance d'écriture. Les élèves savaient qu'ils auraient l'occasion de faire des améliorations le lendemain et commençaient à voir leurs écrits comme de vraies ébauches qui pourraient être retravaillées. Ceci se voyait dans les rayures, les flèches et les codes inventés de révision qu'employaient les élèves dans leurs premières ébauches. Plusieurs autres stratégies ont suivi cette prise de conscience chez les élèves. Calkins voyait les élèves faire plus de relectures de leurs textes. Quelques-uns tentaient la réécriture de sections entières dans un texte. La fille en question commençait à lister des alternatives pour le début d'un texte pour en choisir le meilleur par la suite. Bref, il y a eu un développement qui amenait les élèves à passer d'une stratégie à une autre. Il s'avère nécessaire de mentionner que ceci ne se

faisait pas du jour au lendemain. Il ne faut pas oublier que cette étude a suivi ces élèves pendant deux années scolaires.

La révision en L2

Revenons maintenant à la révision en langue seconde. D'abord, il faut noter que, peu importe la langue, tout changement dans un texte ne veut pas dire amélioration. (Bergeron, 1990) Il est essentiel que l'enseignant enseigne des stratégies de révision de façon explicite pour démontrer aux élèves comment faire la révision individuellement, à deux ou en petits groupes. Il faut également considérer le défi de manipuler des mots dans une deuxième langue. L'apprenant de L2 n'a pas toujours un vocabulaire vaste qui facilite une description plus riche dans son texte, par exemple. De plus, si un changement voulu est trop drastique, l'élève de L2 peut avoir de la difficulté à savoir où commencer pour modifier son texte (Urzua, 1987). C'est à ce moment que l'enseignant se sert d'échafaudage. En conférant avec l'élève, l'enseignant peut lui démontrer comment faire les changements voulus (Graves, 1983). Suite à ces directives, l'élève doit avoir le temps de remuer ses nouvelles connaissances.

But de la recherche

Le but de cette recherche est justement de voir comment des élèves d'immersion française de la quatrième année appliquent leurs connaissances et habiletés de révision à l'intérieur d'une approche de l'atelier d'écriture. J'examinerai les perceptions des élèves quant à la révision et comment ces perceptions sont modifiées au cours de six mois. Finalement, j'étudierai les pratiques de la révision dans les écrits des élèves et comment celles-ci ont été influencées par l'enseignement explicite de stratégies de révision durant les six mois d'étude.

Population/Échantillon

Ce projet de recherche a été entrepris au sein d'une classe de 4[e] année, immersion française, dans une école de la région centrale de l'Alberta. L'école en question est une école intermédiaire à double voie d'environ 450 élèves. Tous les vingt-deux élèves participants avaient l'anglais comme langue maternelle à l'exception d'un élève, qui avait le français et l'anglais comme langues dominantes. L'âge moyen des élèves était de neuf ans et tous les

élèves avaient suivi le programme d'immersion depuis au moins la première année. Deux enseignantes partageaient, de façon égale, la salle de classe en question, soit deux jours et demi chacune. Une enseignante était chargée des Études sociales, des mathématiques et de 'English Language Arts' tandis que l'autre enseignante s'occupait des Sciences, du Français, de la Santé et de la musique.

Méthodologie

Cueillette de données

Après avoir eu l'approbation du comité d'Éthique (voir Annexe1, 2 et 3), j'ai passé une entrevue avec tous les élèves de la classe en groupes de trois ou quatre au mois de janvier. J'ai pris des notes pendant l'entrevue afin de saisir le contenu général des entrevues. À la fin de chaque entrevue, les notes ont été partagées avec les élèves pour leur donner la chance d'ajouter ou de clarifier leurs énoncés. Cette première entrevue semi-dirigée avait pour but de connaître les perceptions initiales des élèves quant à la révision. Des exemples de questions posées sont les suivantes :

- Que veut dire « faire de la révision »?
- La révision est-elle importante dans l'écriture? Pourquoi? Pourquoi pas?
- Que faites-vous quand vous faites de la révision?
- Est-il difficile/facile pour faire de la révision dans votre écriture? Pourquoi?
- À quoi pensez-vous quand vous faites de la révision?

Suite aux entrevues, j'ai fait plusieurs observations des comportements de révision d'écriture des élèves. Ces observations ont été faites par moi, la chercheure-enseignante, pendant les temps d'écriture. (Ces temps d'écriture avaient lieu trois fois par semaine pour une durée d'une heure). Inspirée par l'étude de Calkins (1983), j'ai développé les 'catégories' telles que décrites dans le tableau 1.1 pour observer les stratégies de révision.

Tableau 1.1 – Stratégies de révision à observer

Pratiques débutantes	Pratiques développées
1. résiste la révision, une ébauche finie OU recopie première ébauche pour le faire plus propre (sans changements)	1. re lecture et changement de sections
2. ré écrit une deuxième ébauche sans regarder la première	2. barbouille première ébauche (rayures, flèches, codes employés)
3. re lecture	3. va et vient entre relecture et changement
4. relecture et ajout d'information (détails)	4. différentes possibilités listées pour diverses ou une sections
5. 'raffinement du langage' (c.-à-d. changements de certains mots, ajouter quelques mots pour clarifier – pas de grands changements de fond)	5. élimine des informations, des sections
	6. expérimente avec la langue, l'écriture (différents mots, formats, points de vue, etc.)

Calkins (1983)

Je me suis concentrée d'abord sur l'observation des élèves lorsqu'ils composaient leurs premières ébauches. Ces observations anecdotiques ont été utilisées pour inspirer des entretiens avec chaque élève. (Par exemple : « *Paul* (nom fictif), j'ai remarqué que tu as enlevé la deuxième phrase de ton texte quand tu écrivais ton ébauche. Peux-tu me dire pourquoi? ») Tout au long des six mois, j'ai également fait des photocopies de textes de la plupart des élèves. Cette démarche a été faite à plusieurs reprises pendant les 6 mois d'études (janvier à juin) pour voir s'il y avait une évolution dans la façon dont les élèves pratiquaient la révision. Des notes de comparaison ont été faites pour chaque ensemble d'ébauches. Dans plusieurs cas, j'ai pu photocopier plusieurs ébauches d'un seul texte pour un élève. Idéalement, je voulais examiner le développement des stratégies de révision dans plusieurs textes pour chaque élève. Mais, parce que certains élèves travaillaient de textes très longs, j'avais accès à seulement une ou deux ébauches d'un seul texte pour certains élèves. J'ai employé les notes prises sur ces textes pour faire l'analyse des données.

Lorsque j'ai présenté mon projet à la classe au début de l'étude, j'ai également demandé permission aux élèves et à leurs parents de filmer quelques conférences de révision. (Les cassettes vidéos ont été détruites à la fin de l'étude). Pourtant, j'ai trouvé ces conférences en petits groupes difficiles à gérer pendant notre période d'écriture et nous l'avons fait que deux fois durant les six mois. Pendant ces deux occasions, les élèves étaient placés en petits

groupes de quatre ou cinq. Deux de ces groupes ont été filmés pendant que je circulais dans les autres groupes pour noter mes observations de leurs entretiens. J'ai pu utiliser ces observations pour faire une cueillette des genres de commentaires et de questions des élèves lors d'une conférence de révision. Ces données ont facilité l'appréciation des perceptions des élèves ainsi que leurs pratiques face à la révision.

Suite à ces essais de conférences au mois d'avril, j'ai prévu un temps de partage en grand groupe à la fin de chaque période d'écriture. Pendant ce temps de partage, un ou deux élèves avaient l'occasion de partager un texte ou partie de texte avec la classe. J'avais deux buts pour ce temps de partage. Premièrement, ça me permettait d'observer un genre de conférence de révision de groupe sans avoir des problèmes de gérance. Deuxièmement, ça permettait aux élèves de poser une question à la classe afin de résoudre des problèmes qu'ils avaient avant, durant ou après l'écriture de leurs ébauches. Pendant ces moments de partage, j'ai noté les commentaires de l'élève qui présentait ainsi que les commentaires de l'auditoire pour voir s'il y avait une évolution dans les genres de commentaires donnés et questions posées.

À partir des entrevues, des observations et des lectures, j'ai développé des mini-leçons pour enseigner divers aspects de la révision. Par exemple : pourquoi faire de la révision, la différence entre l'édition et la révision, quoi faire quand on fait de la révision, etc. J'ai partagé les buts et contenu des mini-leçons avec mon partenaire d'enseignement pour qu'elle puisse faire référence aux éléments enseignés quand elle faisait écrire les élèves en anglais. J'ai noté la date et le titre des mini-leçons dans mes observations ainsi que les points saillants de la leçon pour voir l'impact des mini-leçons sur les perceptions des élèves ainsi que sur leurs pratiques de la révision.

À la fin de l'étude, j'ai passé à nouveau une entrevue semi-dirigée en petits groupes. Des questions telles que les suivantes ont été posées :

- Aimez-vous faire de la révision? Pourquoi? Pourquoi pas?
- Avez-vous appris quelque chose au sujet de la révision cette année?
- Si je vous observais faire de la révision, que verrais-je?
- Qu'entendez-vous par la révision?

- Que diriez-vous à un nouvel élève pour lui enseigner ce qu'est la révision?

Ces entrevues ont eu lieu à la fin juin et j'ai pris en note les réponses des élèves afin de les utiliser dans mon analyse de données.

Analyse des données

Mes premières conclusions

Après avoir fait cette étude, je ne peux pas nier que chaque élève a fait du progrès en écriture pendant l'année en question. J'avais mes doutes tout au long de l'étude mais lorsque j'ai pu prendre du recul, examiner les textes et les commentaires des élèves et réfléchir à différents moments durant l'année, j'étais convaincue du fait que mes élèves avaient une idée de comment faire la révision à leur façon. En voici quelques preuves… (Des pseudonymes ont été utilisés pour les élèves).

Jayden est un jeune garçon qui avait de la difficulté à porter attention aux leçons présentées de façon magistrale. Pendant une session d'écriture, je le voyais se promener dans la classe, un papier et crayon en main. Il s'arrêtait pour parler à plusieurs élèves, un à un, ce que je croyais dérangeait le déroulement de l'atelier. Encore une fois, je pensais, il n'avait pas écouté à la mini-leçon sur comment se comporter durant le temps d'écriture. Exaspérée, je lui ai demandé de venir me voir. Je regrettais l'avoir jugé car lorsqu'il est arrivé à la table de conférence, je voyais qu'il se promenait avec deux ou trois ébauches du même texte ainsi qu'une feuille sur laquelle il prenait des notes. « *Jayden* », j'ai dit, « que fais-tu? » « Oh Madame! » Il m'a répondu, tout excité. « Regarde tous les commentaires et les suggestions des autres que j'ai eus! Ce sont des choses que je vais améliorer dans mon texte! »

Je peux également parler de *Brad*. C'est un élève très intelligent mais ayant beaucoup de difficulté à mettre des mots sur papier, surtout à cause de sa difficulté d'apprentissage avec l'épellation et la lecture. Au mois de décembre, il avait complété que deux textes, avec difficulté et avec assistance. Il avait des choses à partager mais la frustration de ne pas pouvoir les partager comme il voulait se voyait dans son visage. Un jour, vers la fin mars, j'ai remarqué que Brad était penché sur son papier, un atlas ouvert par terre à côté de lui. Il était en train d'écrire, de relire, de rayer et de changer des mots. Je n'étais pas capable de lire ce

qu'il écrivait à cause de son épellation inventée mais je lui ai demandé le sujet de son texte. « C'est une aventure. Je dois trouver où je veux que ça ait lieu et où les personnages vont voyager. » Plus tard, durant un entretien, initié par Brad pour ce même texte, il m'a demandé : « Sais-tu comment je change d'une scène à l'autre en écriture? » Quelle question! Ses pensées étaient axées sur le processus de révision. Il se demandait comment faire des transitions dans son écriture sans qu'il sache épeler! Une petite preuve que le développement des processus d'écriture ne dépendent pas nécessairement de la compétence en L2. Je dois ajouter que ce dont nous avons parlé durant cet entretien par rapport à des transitions n'a pas été transmis dans son écriture sur papier mais j'étais encouragée par sa façon de penser lorsqu'il essayait d'écrire.

Ce ne sont que deux anecdotes de révision à l'épreuve. Chaque exemple est aussi différent que l'élève décrit. Je pourrais raconter autres exemples aussi mais je les garderai pour ce qui me reste à discuter. C'est certain que les exemples décrits ci-dessus ne se sont pas produits de jour au lendemain. Comment alors, les élèves sont-ils arrivés à développer et à employer ces stratégies de révision?

Notre cheminement

Je donne le titre 'notre' cheminement à cette sous-section car j'apprenais aussi bien que les élèves en route pendant cette étude. D'après mes lectures et les perceptions des élèves, j'ai dû modifier, changer, adapter et re-enseigner des éléments du projet du début jusqu'à la fin. J'ai dû surtout changer mon approche vis-à-vis les entretiens élèves-enseignant, dont je discuterai un peu plus loin. Pour mieux comprendre la raison pour mon développement durant le projet, je dois d'abord discuter des perceptions initiales des élèves car j'ai utilisé celles-ci pour guider mes commentaires durant les entretiens et les mini-leçons données à la classe.

Perceptions initiales des élèves

Depuis le premier jour d'école au mois de septembre, les élèves de ma classe se sont embarqués dans l'atelier d'écriture. Rendu au mois de janvier, le début de ce projet, les élèves avaient déjà participé à plusieurs mini-leçons sur l'écriture. Au début de l'année, la majorité des leçons portaient sur le comportement attendu durant l'atelier (comment garder le silence,

comment demander un entretien, comment se comporter durant un entretien, etc.) ainsi que sur le processus de l'atelier (les étapes du processus, le vocabulaire de l'atelier, comment se trouver une idée, comment se débloquer durant l'écriture, etc.). Pourtant, parce que je savais le sujet de ce projet, j'ai présenté très peu de stratégies et d'information sur la révision comme telle. Durant une mini-leçon au mois d'octobre, j'ai présenté les ébauches d'un élève pour démontrer comment les ébauches de ce même texte se différaient. De plus, en parlant des comportements attendus durant les entretiens, nous avons discuté des genres de choses à dire et à ne pas dire, ce qui a reflété des exemples de commentaires de révision à donner pendant une conférence. Tout ça pour dire que quand j'ai passé mes premières entrevues en janvier, plusieurs élèves avaient déjà une petite idée de ce que c'était la révision.

Pendant ces entrevues initiales, j'ai demandé ce que c'était la révision ou ce que les élèves faisaient pour 'faire de la révision'. Un grand nombre d'élèves ont répondu que c'était ajouter de l'information ou plus de détails dans leurs textes. Plusieurs ont également dit que la révision était pour 'faire les autres mieux comprendre'. Autres élèves ont mis la révision sur le même pied que demander un entretien. Très peu d'élèves ont dit que la révision voulait dire enlever des parties ou faire de la re-lecture. Un élève a suggéré que la révision voulait dire penser à une deuxième histoire. Toutes ces idées de la révision étaient ce que les élèves étaient capables de verbaliser à ce sujet. Pourtant, autres stratégies se sont présentées dans la pratique des élèves à ce moment de l'année. En examinant les ébauches écrites par plusieurs élèves de janvier à mars, les perceptions initiales des élèves y étaient reflétées ainsi que l'émergence d'autres stratégies de révision.

Les pratiques initiales de révision

La stratégie de révision la plus évidente dans les ébauches initiales était l'ajout d'information ou de détails, comme prévu. La raison pour l'ajout de ces éléments était le plus souvent pour clarifier quelque chose pour que les lecteurs comprennent mieux le contenu. Quelques élèves avaient même noté les commentaires et questions provenant d'entretiens sur leurs ébauches pour se rappeler les éléments à ajouter. Il y avait très peu d'élèves qui ont enlevé des parties dans leurs textes. Cependant, plusieurs élèves ont tenté de grands changements de sections pour les améliorer. Mais la stratégie employée par plusieurs élèves, qui n'a pas été mentionnée du tout lors des entrevues, était celle de barbouiller son texte en utilisant des flèches, des rayures et des codes inventés de révision. Selon Calkins, cette

stratégie est indiquée comme une stratégie développée de révision. L'utilisation de cette stratégie a peut-être été encouragée quand j'ai présenté, en octobre, l'affiche des 'règlements de l'atelier' sur laquelle était écrit : 'On n'efface jamais'. Pour clarifier ce règlement, j'ai dit aux élèves qu'ils avaient le droit de barbouiller leurs textes lorsqu'ils ajoutaient ou changeaient des choses. J'ai répété souvent qu'il ne fallait pas TOUT recopier pour créer une deuxième ébauche. (Ce qui, en observant les visages de plusieurs, a apporté beaucoup de soulagement puisqu'ils pensaient que faire plus qu'une ébauche était demander beaucoup trop de travail déjà!)

C'est certain qu'au début de l'année, il y avait beaucoup d'élèves qui résistaient la révision aussi. La raison pour cette résistance initiale se voit dans les commentaires des élèves lors des premières entrevues. J'ai demandé aux élèves s'ils aimaient faire la révision. Un grand nombre ont répondu 'non' tout de suite ou après une hesitation, ont répondu 'un peu'. Quand j'ai demandé pourquoi, trois raisons sont ressorties : un manque de temps, une mauvaise compréhension de comment la faire et que c'était ennuyant. J'ai considéré ces commentaires en développant les premières mini-leçons et interventions en janvier.

Engager les élèves à la révision

Je me suis demandée tout de suite comment rendre la révision plus intéressante. J'ai compris que si un élève ne comprend pas comment faire quelque chose, l'ennui peut être un symptôme. Je devais commencer à fournir des stratégies de révision à mes élèves. On devait également discuter de la raison d'être de la révision pour que les élèves commencent à percevoir son utilité. Je voulais absolument que mes élèves fassent la révision parce qu'*ils voulaient améliorer* leurs textes et non seulement parce que c'était une des étapes prescrite de l'atelier. Bilash (2003) constate que le développement d'une attitude positive face à sa langue seconde…

> often leads learners to use a variety of learning strategies that can facilitate skill in language learning. Positive attitude encourages greater overall effort…and typically results in greater success in terms of global language proficiency and competence in specific language skills such as listening, speaking, reading and writing. (p. 24)

Je voulais que mes élèves développent cette attitude positive face à leur écriture en français aussi. Pour que les élèves s'investissent dans la révision, j'ai continué à leur donner contrôle

sur leurs choix de sujets et j'ai commencé à leur fournir des stratégies de révision durant les mini-leçons et les entretiens enseignant-élèves.

Les mini-leçons

À ce moment de mon projet, je lisais également le livre de Calkins (1983), *Lessons from a Child*, qui a inspiré plusieurs mini-leçons sur la révision. D'abord, nous avons parlé de pourquoi faire la révision et nous avons examiné quelques exemples de l'étude de Calkins dans lequel un élève a amené des changements dans ses ébauches. Nous avons discuté de pourquoi ces changements ont été des améliorations. Tout ceci a été fait pendant deux ou trois mini-leçons. Par la suite, les stratégies suivantes ont été présentées selon l'horaire approximatif ci-dessous : (Quelques mini-leçons ont été répétées après la présentation initiale en utilisant des exemples de textes d'élèves pour illustrer le pourquoi et/ou comment d'une stratégie).

Date	Stratégie
Fin janvier (répétée en mars)	Ré écrire différentes introductions pour choisir la meilleure par la suite
Fin janvier	Éliminer des mots/phrases répétitives
Fév. (répétée en mars)	La relecture – relire à haute voix, changer ce qui ne va pas, te mettre à la place de ton lecteur
Fin fév.	« Show, don't Tell » « Montrer sans raconter » / ajouter des détails qui créent l'image voulue
mi-mars	Des bonnes questions d'entretiens
Fin mars	Ajouter de l'émotion dans son texte
Avril	Tisser ensemble le dialogue et la description
Avril	Les qualités d'un bon texte vs. Un texte de basse qualité

Autres mini-leçons ont aussi été présentées durant ces mois mais je n'ai mentionné que celles qui portent sur des stratégies de révision. Je voulais laisser du temps entre les mini-leçons de révision pour que les élèves aient l'occasion de pratiquer ce que j'ai présenté. J'ai trouvé que ce temps de pratique me permettait de voir qui assimilait très vite certaines stratégies et qui

avait besoin de répétition durant des entretiens. De plus, j'ai trouvé que lorsque les élèves tentaient certaines stratégies, les élèves se posaient encore plus de questions sur comment améliorer leurs ébauches. Ceci amenait, par la suite, un approfondissement de la stratégie dans leur pratique. Camille est un élève qui a démontré ceci.

Vers le mi-avril, Camille a commencé un texte informatif sur l'océan. Sa première ébauche complétée, elle a suivi les étapes pré établies en initiant un entretien avec moi et ensuite avec un autre élève. Après sa lecture de son texte, je lui ai demandé si elle avait des éléments qu'elle voulait changer. « Oui, il manque des détails. » Elle m'a répondu en me montrant qu'elle voulait faire plus de recherche sur certains animaux qu'elle mentionnait dans son texte. C'était déjà une stratégie de révision débutante qu'elle employait. Mais lorsqu'elle est retournée à son pupitre pour retravailler son texte, elle ne s'arrêtait pas à se poser des questions. Pendant un temps de partage devant la classe, elle voulait savoir si elle devait viser son texte explicitement ou implicitement à son auditoire. (Par ex. : *Tu vas* apprendre de nouvelle information sur l'océan dans ce rapport. **OU** *Dans ce rapport se trouve* de l'information sur l'océan.) Camille a également décidé qu'elle avait besoin d'une introduction plus attirante ainsi qu'un paragraphe de conclusion plus frappant. Bref, Camille a travaillé longtemps son texte. Elle l'a fini au mois de juin, après 3 ou 4 ébauches et plusieurs questions posées sur comment elle pouvait l'améliorer tout au long du processus.

Je peux aussi citer l'exemple de Ève, qui a bien assimilé la stratégie d'écrire une même section plusieurs fois pour l'améliorer. Les suivantes sont trois introductions qu'elle a écrites, après la mini-leçon sur le même sujet, pour une 'autobiographie' qu'elle écrivait de janvier à février

Introduction #1 :

Daneil Radcliff.
Ça c'est mon non.
J'ai le cheveux noir. et les eyes bleu.
Je pense que je suis très populer et
drol.

Introduction #2 :

Daniel Radclitt #1 jan. 2003

J'ài na pas vu toi dans fulham,
west London avan. Je pense je va doi donné
mon non. Ma paran ma donné la non
Daniel Radcliff. Je suis naître le 23 juiet
1989. Mes eyes est blue come l'eauso en
et mes cheveux son noir come la night.

Introduction #3 :

Daniel Radcliff 2#

J'ai na pas vu toi dans fulham,
West London avan. Je pense je dois
dir mon non. Mes perant ma donné
le non Daniel Radcliff. Je suis naître
le 23 juiet 1989. Mes eyes est blue
come l'oséan et mes cheveux son
noir come la nuit. "Hermine aret!"
Hermine ve moi de dir sa a toi
"Est ce que le cheveux de
Hermine est plus bon dans la
promémère film ou le deuxsème?

Les trois introductions ne sont pas différentes de façon drastique mais on peut voir comment Ève a essayé d'attirer l'attention du lecteur tout en donnant de l'information importante sur elle, qui prétendait être Daniel Radcliff, vedette du film *Harry Potter*. De plus, elle essayait d'intégrer du dialogue pour créer un aspect humoristique dans son texte. Ces derniers détails ont été ajoutés seulement après qu'elle a expérimenté avec la réécriture d'une section.

Les entretiens – Un rôle important

Un autre facteur qui semblait jouer un rôle dans le développement des perceptions de la révision était les entretiens enseignant-élèves. C'est dans ce domaine que j'ai connu la plus grande croissance aussi. Du début de l'année jusqu'au mois de février, je croyais que mon rôle principal durant les entretiens était de fournir aux élèves des suggestions de comment et où améliorer leurs textes. Ceci était reflété dans les entretiens élève-élèves aussi. En écoutant leurs conférences, j'entendais souvent, « tu dois dire plus sur ci… ou sur ça. » « Tu peux

expliquer plus cette partie de ton histoire. » Ils se donnaient des commentaires assez vagues qui souvent, n'aidaient pas l'auteur à identifier ce qu'il voulait changer dans sa première ébauche.

J'ai appris, peu à peu, et en lisant les écrits de Graves (1983) et de Calkins (1983) que je percevais mal mon rôle et que ceci avait un impact sur la qualité des entretiens entre élèves. Depuis le début de l'année, j'insistais que l'élève avec qui je conférais me lisait son texte pour lui donner le contrôle sur ses mots. Les élèves suivaient cette même procédure durant leurs conférences en pairs. Pourtant, lorsque j'intervenais tout de suite avec des suggestions après la lecture du texte, j'enlevais le pouvoir de l'élève. Ceci m'a vraiment frappé quand un élève m'a dit, durant les premières entrevues pour ce projet, que la révision est facile parce que les autres te donnent 'les réponses'. Je voulais mettre fin à cette perception pour que les élèves puissent identifier ce qu'*ils voulaient* changer durant l'étape de la révision.

Au mois de mars, j'ai changé mon approche vis-à-vis les entretiens. Quand l'élève avait fini de me lire son texte, j'attendais pour lui donner le premier mot. Si l'élève ne disait rien, je lui demandais ce qu'il aimait dans son texte. Mais souvent, c'était l'élève qui me disait tout de suite, « J'aimerais travailler cette section » ou « C'est seulement ma première ébauche. Je n'ai pas encore fini. » ou « J'ai aimé écrire cette partie. » De là, j'essayais de faire plus de questionnement et moins de suggestions explicites pour lui faire élaborer ce qu'il ferait par la suite avec son ébauche. Par exemple, quand Christa est venue me voir en avril avec son texte narratif sur les pionniers, elle était satisfaite avec la plupart de son récit. Je trouvais qu'elle avait bien «raconter » les détails de son texte sans vraiment les « montrer » pourtant :

Section du texte « Les hivers courts sur la prairie » par Christa

prairies. Les filles aimaient faire les
bonhommes de neige et jouer dans
la neige. Les trois filles se réivellai-
ent très tôt dans le matin pour
jouer dehors parce-que elle savaient
que les hivers étaient courts. Les filles
jouaient la pour 5 heures et revenaient
dans le chariot pour manger. Après

Je savais qu'elle était capable de plus *montrer* les expériences des filles alors je lui ai demandé si elle est déjà sortie jouer dans la neige quand il faisait froid. Je voulais lui aider à se rappeler comment le froid se sentait contre sa peau et dans ses poumons. Elle m'a décrit un peu ses expériences dans la neige. « Est-ce que tu vois où tu pourrais inclure ces genres de descriptions dans ton récit? » Je lui ai demandé. Elle était capable de me dire où elle aimerait essayer des les inclure. Autres élèves, dans une situation semblable, ne pouvaient pas trouver une place pour inclure plus de détails qui *montraient* ce qu'ils voulaient dire. Dans ces cas, j'offrais parfois des suggestions ou je continuais avec plus de questions.

J'ai découvert à ce moment dans mon projet que faire des entretiens avec des élèves sur leur écriture est un art. Ça prend du temps pour développer des habiletés de conférences efficaces. Je dois dire que j'ai encore du chemin à franchir! Pourtant, les petites modifications que j'ai amenées à mes conférences individuelles avec mes élèves ont commencé à se manifester dans les conférences entre élèves peu à peu.

Les entretiens élèves-élèves

Nous avons fait une mini-leçon sur les bonnes questions d'entretiens en mi-mars. Celle-ci, accompagnée du modelage que j'essayais de faire durant les conférences enseignante-élèves, m'a amené à voir l'impact de ceux-ci sur la qualité des conférences de révision élève-élèves. Pourtant, comme j'ai remarqué avec plusieurs autres stratégies de révision, le transfert

ne s'est pas fait très vite chez la plupart d'élèves. Les entretiens de groupes filmés au mois de mars ont démontré que la majorité des commentaires faits par les élèves demeurait encore dans le domaine de suggestions. Par exemple : « Tu peux faire ci ou ça ». Autres commentaires évoluaient pour devenir des questions tout en demeurant des suggestions. Par exemple : « Quelle sorte de dragon y avait-t-il dans l'histoire? » « Comment les parents sont-ils morts? » « Pourquoi le CD ne se vend-t-il pas très bien? » « Est-ce que Blake est petit? »

En observant ces entretiens, je voyais que les élèves avaient besoin de beaucoup plus de pratique avec ce genre de questionnement pour consolider leurs habiletés. (et encore plus de modelage de ma part.) Pourtant, une petite conversation, citée dessous, m'a montré qu'il y avait déjà des élèves qui semblaient comprendre et qui assimilaient ces habiletés dans leur pratique: (italiques = mes observations)

Lecture d'ébauche 1 par l'auteur (récit de guerre)

Élève 1 : Peut-être tu peux dire combien de personnes il y a dans chaque avion, estimer combien de personnes dans la guerre *(encore des suggestions explicites)*

Élève 2 : J'ai une petite question…est-ce que la guerre fait mal à des personnes? *(commence le questionnement pour faire réfléchir l'auteur)*

Auteur : Oui! J'ai dit ça

Élève 2 : Oui mais est-ce que tu peux dire qu'est-ce qui arrive aux personnes? Est-ce que la guerre…um…de quoi la guerre a-t-elle l'air? Est-ce qu'elle est d'une certaine couleur? *(Des questions assez profondes qui demandent à l'auteur de se mettre dans une scène de guerre pour montrer ce qui arrive et non seulement pour la raconter.)*

Je m'attendais à ce que ce genre de questionnement devienne de plus en plus naturel pour plusieurs autres élèves à partir de ce point. Mais ce n'était pas le cas. Ça aurait été intéressant de voir jusqu'à quel point les élèves auraient été rendus avec ce questionnement si j'avais commencé à mieux le modeler dès le début de l'année. Je crois que ça prendrait beaucoup plus de pratique pour développer cette habileté.

L'intégration des temps de partage

Afin de permettre aux élèves de pratiquer davantage leur écoute entre eux ainsi que leurs habiletés de questionnement lors de l'étape de la révision, j'ai aussi intégré un « temps de partage » à la fin de nos périodes d'atelier. Nous avons commencé ces temps de partage au

mois d'avril après une mini-leçon à ce sujet. Durant la mini-leçon, nous avons discuté des genres de problèmes que les écrivains pourraient avoir avant, durant et après l'écriture d'une première ébauche. Je leur ai présenté le temps de partage comme occasion pour faire du 'trouble shooting' avec leurs ébauches devant un auditoire afin d'avoir de la rétroaction. Je voulais surtout que les élèves identifient une question ou un problème qu'ils avaient avec leur ébauche AVANT de partager l'ébauche avec le groupe et que le groupe réponde seulement à la question de l'auteur et évite de donner des suggestions pour comment améliorer autres parties. C'était l'élève qui présentait qui contrôlait la discussion.

Au début du processus, la plus grande question posée par les élèves était « Aimez-vous mon texte? » Les concepts présentés dans la mini-leçon sur les problèmes possibles n'étaient pas reflétés encore dans les questions des élèves. Les rétroactions ne reflétaient pas non plus le questionnement que j'essayais de modeler durant mes entretiens. La plupart des rétroactions données commençaient avec « Peut-être tu peux…ajouter les sons, pas toujours utiliser les mêmes mots, dire pourquoi il est méchant, raconter les émotions, mettre plus de détails… » De l'autre côté, les commentaires étaient plus spécifiques que ceux des conférences de janvier et février. Les élèves creusaient plus profondément pour des éléments à améliorer.

Au mois de mai, après un mois des 'temps de partage', j'ai remarqué une petite évolution dans les questions que les enfants posaient au groupe. De temps en temps, un élève demandait s'il y avait des parties qui devraient être enlevées ou que l'auditoire n'aimait pas. Autres élèves demandaient de l'aide pour savoir comment commencer leur texte. Deux ou trois élèves ont demandé au groupe de leur aider à choisir la meilleur de trois introductions possibles. Quelques élèves demandaient de l'aide avec certaines descriptions. Les temps de partage devenaient des moyens de plus en plus efficaces pour faire de la révision entre pairs et les élèves ont adoré l'occasion de lire leurs ébauches devant le groupe. Bien que pas tous les élèves aient dépassé le niveau de 'Aimez-vous mon histoire', je pouvais voir que plusieurs étaient sur la bonne piste. Je suis certaine que si j'avais commencé ce temps de partage au début de l'année, beaucoup plus d'élèves auraient pu mieux assimiler les questions et commentaires pendant les échanges pour développer davantage leurs habiletés de révision. De plus les élèves qui résistaient encore la révision vers la fin de l'année, auraient peut-être

perçu comment la révision contribue à l'amélioration d'un texte. Ces derniers auraient mieux compris que la révision ne doit pas être une tâche accomplie tout seul.

Révision résistée?

Durant cette étude, j'ai pu identifier quatre facteurs qui contribuaient à la résistance à la révision : les difficultés d'apprentissage, des élèves doués en écriture, la durée de l'étude et la terminologie.

D'abord, tous les élèves ne débutent pas tous du même point, ce qui est déjà bien connu en éducation! Deux groupes d'élèves qui avaient la plus grande difficulté avec la révision dans mon projet étaient les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves qui étaient doués en écriture. Je ne dis pas que ces élèves n'ont démontré aucun progrès. Brad, dont j'ai parlé au début de mon analyse des données était un de mes élèves en difficulté. Mais je me suis rendue compte que, à cause des points de départ divers chez les élèves, je ne pouvais pas m'attendre à ce qu'ils arrivent tous à la même ligne d'arrivée. Chacun progresse à son rythme tel que sous-entendu dans la philosophie de base de l'atelier d'écriture.

Les élèves en difficulté

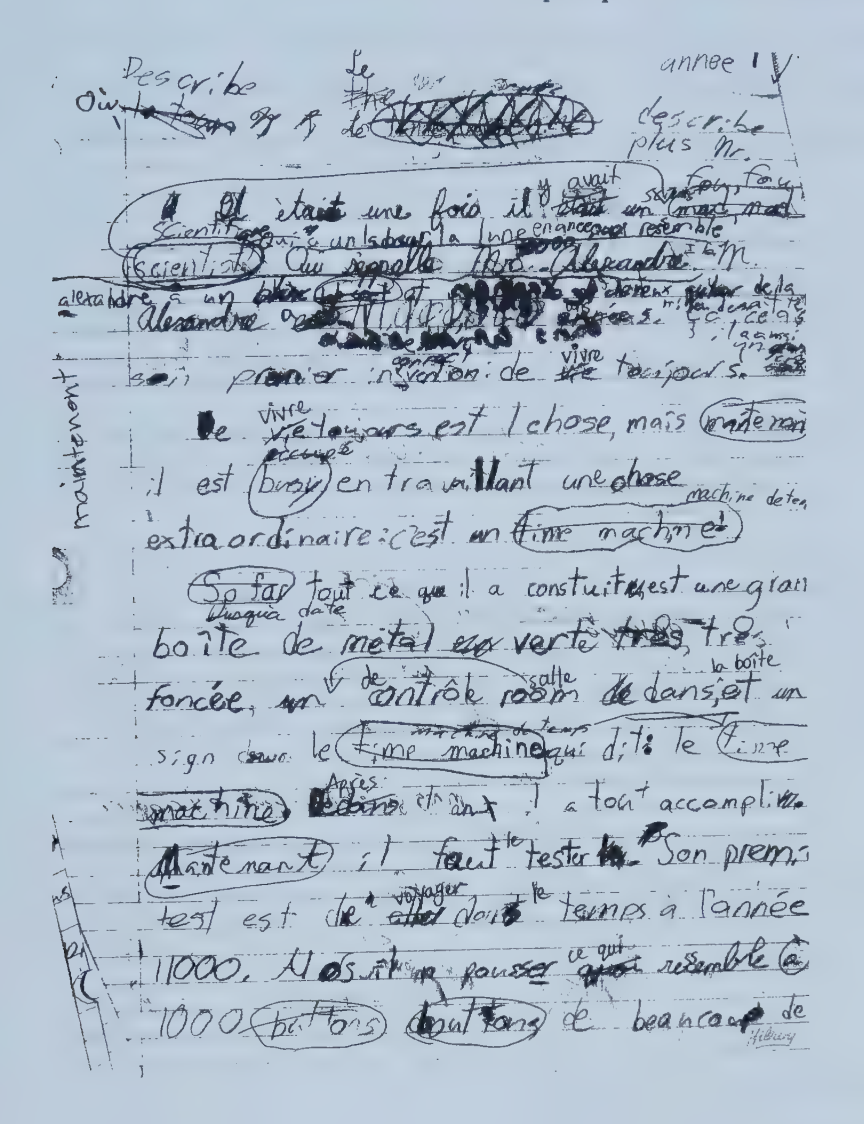
Brad, Jason et Daniel avaient beaucoup de difficulté à mettre des mots sur la page. Pour eux, compléter une première ébauche demandait beaucoup d'effort. Graves (1983) constate exactement la même chose. Est-ce qu'il faut demander de la révision de ces élèves, je me demande? J'ai démontré avec l'exemple de Brad que le développement d'habiletés de révision se faisait de façon assez naturelle. Il pensait sa révision mais avait de la difficulté à amener les changements voulus dans son texte. Jason et Daniel par contre, ne se questionnaient pas autant sur leurs premières ébauches. Et quand nous avons discuté de leurs textes durant des entretiens, les changements voulus ne se voyaient pas dans leurs ébauches finales sans beaucoup d'assistance. C'est ce que constate Urzua (1987) dans son étude d'élèves de langue seconde. Lorsque les changements sont trop drastiques ou demandent un niveau de vocabulaire (ou d'épellation) trop élevé, les élèves de L2 évitent de les faire.

Ces trois élèves, qui se battaient tellement avec le mot écrit, avaient besoin de plus de pratique pour l'étape initiale de l'écriture – la planification. Bilash (2003) note que les élèves de L2 ont besoin de beaucoup de pratique orale avant de commencer l'étape de la composition. Si les élèves en difficulté résistent la révision, il est fort probable qu'ils résistent la composition initiale aussi. Il faut leur fournir tous les outils possibles pour les rendre confortables avec la composition. Il faut les laisser beaucoup parler de leur histoire, faire des dessins et/ou relater leur texte à quelqu'un d'autre, qui pourrait prendre en note ce qu'ils disent par la suite. En modifiant les étapes initiales du processus d'écriture pour les rendre plus orales pour ces élèves, on peut les amener à faire de la révision à l'oral aussi. Celle-ci n'est qu'une discussion brève sur cette question qui pourrait en être un projet tout seul, mais je ne peux pas l'ignorer à cause de mes découvertes à ce sujet.

Les élèves doués

Le deuxième groupe d'élèves qui semblaient résister la révision était un petit groupe d'élèves doués en écriture dans ma classe. Il faut que je note que ces deux ou trois élèves n'étaient pas nécessairement doués au niveau de la compétence langagière en L2 par contre. Deux élèves en particulier ne démontraient pas l'assimilation de plusieurs concepts grammaticaux ainsi que les règlements généraux de l'épellation de la quatrième année. Pourtant, leurs styles d'écriture se voyaient très clairement et elles n'avaient jamais eu de problèmes à trouver des idées pour leur écriture. Graves constate que des élèves qui ont l'habitude de bien réussir dans leurs travaux scolaires ont de la difficulté à aborder la révision parce qu'ils croient que retravailler leurs textes signifie qu'ils n'ont pas bien réussi la première fois. J'ai essayé alors de pousser mes élèves doués à voir plusieurs possibilités dans leurs premières ébauches. Je voulais qu'ils perçoivent la révision comme occasion pour expérimenter avec les mots. Ceci a vraiment bien fonctionné avec Adam, qui a vite vu le pourquoi et le comment de la révision. Dans ses textes, on voyait très vite l'apparence de rayures, de codes de révision et de l'ajout de détails. L'exemple ci-dessous démontre comment il devenait habile à barbouiller ses textes pour dire ce qu'il voulait dire.

Section du texte « La machine de temps » par Adam



Mots encerclés = mots à traduire et/ou à vérifier

Mais ce n'était pas le cas avec Candice et Ali. Candice et Ali aimaient écrire, mais j'ai remarqué assez tôt que ces filles faisaient très peu de changements dans leurs textes après l'écriture de la première ébauche. Même durant les entretiens enseignante-élève, ces filles trouvaient rarement des choses qu'elles voulaient améliorer ou ajouter. Et parce qu'elles écrivaient déjà très bien, les entretiens avec leurs pairs ne leur servaient pas utiles parce les autres élèves avaient de la difficulté à trouver autres possibilités dans les écrits de ces filles. Au début de l'étude, ces entretiens avec pairs devenaient des entretiens d'édition plutôt que de révision. Lorsque j'ai eu l'occasion d'entendre les commentaires de Ali et Candice lors des entretiens et des entrevues à la fin de l'étude, je commençais à mieux voir les perceptions de ces filles quant au processus de révision. Candice m'a dit qu'elle trouvait la révision difficile parce qu'elle ne savait pas quoi changer dans son texte. « C'est difficile savoir ce que

l'auditoire veut savoir ». Elle m'a dit. Elle admettait que faire des entretiens l'aidait et que la révision était nécessaire pour avoir un bon texte. À la fin de l'étude, je commençais à voir des habiletés de révision employées dans ses textes. Je crois qu'elle doit encore se convaincre que ça ne signifie pas un échec si elle doit changer des choses dans ses écrits pour les améliorer.

Ali avait encore moins de preuve d'habiletés de révision dans ses textes mais en lui parlant, j'ai pu voir la richesse de ses pensées lorsqu'elle écrivait. Ali semblait avoir sauté l'étape de faire la révision sur papier et la faisait automatiquement dans sa tête en écrivant. Ses habiletés de révision étaient rendues déjà à un niveau d'automaticité, comme décrit par Bilash (2003). Voici les perceptions d'Ali quant à la révision :

> *Je n'aime pas toujours les entretiens. Les personnes donnent trop de suggestions et je ne veux pas trop changer mes idées. Ça va changer trop mon histoire si je prends toutes les suggestions. Et c'est difficile de trouver des façons de mettre toutes mes idées dans mon texte dans « un special way ». Je dois « make it fit ». Alors je dois "cut back, cut forward" pour trouver une façon. Quand je commence une histoire – Je pense à des histoires avant de m'endormir – je pense si j'aime l'histoire. Si je n'aime pas l'histoire, je ne continue pas ou ça devient comme faire des devoirs.*

On ne peut pas nier que Ali fait de la révision. Ceci me convainc encore plus de l'importance de faire parler les élèves de leurs processus puisque ça ne paraît pas toujours sur papier.

La durée de l'étude = un facteur important

Il existe aussi le facteur de temps qui joue dans ce qui semble être la résistance à la révision. Cette étude n'a pas duré assez longtemps pour voir tout le progrès possible chez tous les élèves. Si l'étude de Calkins, qui a suivi un groupe d'élève pendant deux années scolaires, commençait seulement à démontrer des preuves de révision après deux ans, c'est certain qu'après six mois d'étude, je ne pourrais pas voir un développement complet chez mes élèves. Ceci pourrait paraître comme un manque de développement ou une résistance à la révision mais j'ai vu trop d'étincelles chez la plupart de mes élèves pour dire qu'il n'y a pas eu de développement du tout.

La terminologie

Enfin, il y a le facteur de la terminologie qui a causé un blocage chez plusieurs élèves quant à la révision. Les élèves mêlaient souvent les mots 'révision' et 'édition' quand ils se

parlaient et quand ils me parlaient. Après une année scolaire de répétition des étapes de l'atelier ainsi que l'utilisation du vocabulaire, il y avait encore de la confusion entre ces deux mots à la fin de l'année. Pendant les dernières entrevues pour ce projet, un grand nombre d'élèves identifiaient encore la correction de l'orthographe grammaticale et usuelle dans leurs textes comme la révision. J'ai même remarqué dans mes lectures que quelques chercheurs ne font pas la différence entre les termes 'révision' et 'édition' dans leurs rapports. Ce qui me fait penser qu'il faut peut-être changer la terminologie avec nos élèves. Les mots 'révision' et 'édition' devraient peut-être signifier une dernière révision du texte pour 'corriger' l'épellation et les éléments grammaticaux ainsi que le mouvement des mots dans un texte. On pourrait peut-être employer le terme 'améliorer son texte' pour signifier ce que le mot 'révision' veut dire. (des changements autour du contenu, des changements de style, etc.) C'est une 'théorie' à vérifier afin de voir si ça affecte de nouveau les perceptions des élèves face à la révision. C'est ce que je tenterai avec mes élèves à l'avenir.

Perceptions et pratiques finales

C'est en comparant les réponses dans les dernières entrevues avec celles des premières entrevues ainsi que les textes de janvier avec ceux de mai-juin que je vois vraiment la preuve du progrès. Ce qui est intéressant est la variété de réponses que j'ai eue au mois de juin quand j'ai demandé aux élèves ce que c'est la révision. Il y avait presque double les réponses comparées au mois de janvier et presque toutes les réponses étaient reflétées dans la pratique des élèves en mai-juin. En janvier, les élèves étaient moins capables de verbaliser ce que c'était la révision même si leurs textes démontraient déjà la pratique de quelques habiletés de révision

.

Tel que mentionné, plusieurs élèves mêlaient le mot 'édition' avec 'révision' en juin et c'était la réponse la plus commune parmi les élèves face à la question « Qu'est-ce la révision? » . Pourtant, la perception générale de la révision en juin était d'améliorer son texte. « C'est pour faire ton écriture meilleure, plus intéressante, plus riche. » disaient plusieurs élèves. Sans exception, dans toutes mes dernières entrevues, les élèves ont remarqué que lorsqu'ils faisaient la révision, ils étaient plus fiers de leurs textes par la suite.

Tel que prévu par Calkins dans son étude, une des premières habiletés de révision à ressortir dans les textes était celle de l'ajout de détails et de raffinement du langage. Cette habileté se voyait dans presque tous les textes de mai-juin ainsi que dans les commentaires des élèves lors des entrevues. Il y avait aussi plusieurs preuves d'élèves qui tentaient de changer une section de texte, soit les mots, les idées, le dialogue ou les détails. Une grande majorité d'élèves employaient des flèches et codes de révision pour indiquer des changements. Un élève a inventé le code AP pour dire « autre page », sur laquelle il ajoutait des grandes sections pour ne pas devoir recopier toute l'ébauche pour inclure ses nouvelles idées. La plupart des élèves employait les marges et espaces pour ajouter ou changer des phrases ou sections. Ce qui a également beaucoup changé du début de l'année était le fait que les élèves prenaient pour acquis qu'il fallait compléter plus qu'une ébauche pour chaque texte. La majorité d'élèves complétaient au moins trois ébauches avant de se rendre à l'étape de publier.

Une grande preuve de la puissance des entretiens durant l'étape de la révision se voyait dans les ébauches. Les commentaires et suggestions donnés pendant les entretiens étaient notés dans les marges de plusieurs textes. Les élèves disaient qu'ils faisaient ceci pour se rappeler des suggestions ou questions posées durant leurs entretiens avec autres élèves. Durant les dernières entrevues pour ce projet, au moins un quart des élèves ont mentionné que la révision veut dire faire des entretiens.

Autres habiletés, qui étaient vues moins souvent dans les textes et décrites moins souvent par les élèves dans les entrevues, étaient celles d'enlever des phrases ou sections et essayer d'écrire une section d'une variété de façons. Ceci est logique puisque ces habiletés sont estimées d'être avancées selon Calkins (1983) et mes élèves n'ont probablement pas eu assez de temps pour les pratiquer et les assimiler dans leurs écrits.

En gros, je peux dire que mes élèves ont tous connu des succès quant au développement d'habiletés de révision. Cependant, je crois que c'est moi qui a connu la plus grande croissance dans ma salle de classe.

Conclusion

Je crois que nous avons souvent une façon de penser erronée comme adultes dans une salle de classe. Nous nous attendons à ce que nos élèves évoluent. Pourtant, c'est aussi nous, les enseignants, qui devons évoluer et apprendre avec nos élèves. Nous devons nous mettre dans leurs souliers pour mieux comprendre leurs pensées et perceptions pour ensuite voir comment celles-ci influencent leurs pratiques. De plus, nous devons faire verbaliser souvent nos élèves sur leurs processus d'écriture pour mieux voir comment nous pouvons les guider et leur servir d'échafaudage durant le processus d'écriture. En faisant parler nos élèves de leurs processus, ça leur permet également de se conscientiser de ceux-ci.

J'ai appris à être plus patiente pendant ce projet. Les apprentissages de mes élèves ainsi que les miens sur le processus d'écriture ont été progressifs. Ça ne s'est pas produit du jour au lendemain. C'est logique lorsqu'on considère la complexité de l'écriture comblée avec l'apprentissage d'une deuxième langue. En effet c'est vraiment émerveillant ce que mes élèves ont pu apprendre dans la courte durée de six mois. J'ai appris également que tout élève a besoin de modelage et d'appui dans cette approche. Bien que ce serait très facile de « laisser aller » les élèves qui semblent être plus à l'aise dans l'écriture, ils pourront trouver le processus aussi difficile que les autres élèves. Les mini-leçons et entretiens enseignant-élèves ont été des éléments essentiels pour faire progresser les élèves – chacun à leur rythme.

Je sais qu'il me reste encore plus à découvrir en tant qu'enseignante d'écriture. Je dois encore travailler ma façon de gérer les entretiens avec mes élèves. Je dois également trouver de meilleures façons pour engager mes élèves en difficulté pour qu'ils se sentent plus confortables dans le monde des mots. Ce serait peut-être un sujet pour un projet à l'avenir. Également, j'aimerais examiner comment mieux démontrer à mes élèves une variété de formes d'écriture pour qu'ils aient davantage de possibilités lorsqu'ils écrivent. Cependant, malgré tout ce que je dois apprendre et essayer avec mes élèves futurs, je garderai le même mandat. J'espère aider mes élèves à devenir des citoyens de notre monde qui sont capables de s'exprimer à l'écrit sans perdre leurs voix ni leur enthousiasme pour dire ce qu'ils veulent dire.

L'accouchement de ce projet a été long mais la croissance vécue par tous est émerveillant. Je planifie de continuer à développer mon approche à l'écriture, qui sera modifiée, sans doute, avec chaque nouveau groupe d'élèves. Pourtant, j'espère ne jamais oublier cette conclusion :

> *I hear voices from my students they have never heard themselves. I find they are authorities on subjects they think are ordinary….It is a matter of faith. Faith that my students have something to say and a language in which to say it.*
>
> Murray (1979), tirée de la conclusion de Urzua (1987) (p.16)

Références

Bergeron, R. & Harvey, B. (1999). Réviser pour apprendre à écrire, La grammaire : au cœur du texte, *Québec Français*, Hors Série, 65-68.

Bergeron, R. & Harvey, B. (1999). Réviser pour (s')expliquer , Le savoir expliquer comme objet d'enseignement dans la révision de texte, La grammaire : au cœur du texte, *Québec Français*, Hors Série, 69-72.

Bilash, Olenka S.E. (1998). Planning for Writing Instruction in a Middle-Years Immersion/Partial Immersion Setting, *Foreign Languages Annals,* 31, No.2, 159-168.

Bilash, Olenka S.E. (2003). Communication présentée à L'institut National de L'ACPI, Edmonton, Alberta, juillet 2003

Calkins, Lucy M. (1983). *Lessons From a Child – On the Teaching and Learning of Writing.* Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Calkins, L. M. (1991). A Place for Writing and Reading, *Living Between the Lines,* Heinemann, p. 11-24.

Carrasquillo, A. & Hedley, C. (eds.) (1993). *Whole Language and the Bilingual Learner.* New Jersey: Ablex Publishing Company.

Cavanagh, M. (1997). L'effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite en français langue maternelle et langue seconde. Mémoire de maîtrise, Edmonton : University of Alberta.

Cross, G. (1999). The Untamed Imagination : Creative Writing in Schools. *International Schools Journal,* XIX(1), 9-22.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society.* Los Angeles : California Association for Bilingual Education.

Ditisheim, M. (1990). C'est en écrivant qu'on apprend à écrire!, *Vie pédagogique,* 67, mai-juin, 10-15.

Dorn, L.J. & Soffos, C. (2001). *Scaffolding Young Writers.* Stenhouse.

Edelsky, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program.* New Jersey: Ablex Publishing Company.

Elbow, P. (2000). Excerpt from *Everyone Can Write: Essays toward a Hopeful Theory in Writing and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Fagan,W.T. & Hayden, M.R. (1988). Writing Processes in French and English of Fifth Grade French Immersion Students. *The Canadian Modern Language Review.* 44 (4), May, 653-668.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work.* New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Graves, D. & Stuart, V. (1985). *Write From the Start: Tapping Your Child's Natural Writing Ability.* New York: E. P. Dutton.

Graves, D. (1991). *All Children Can Write.* In B.M. Power & R. Hubbard (Eds.), *Literacy in Process* (pp. 67-78). Portsmouth NH: Heinemann.

Graves, D. (1994). *A Fresh Look at Writing.* Toronto: Irwin Publishing.

Hall, K. (1993). Process Writing in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review.* 49 (2), January, 255-274.

Langevin, C. (1995). Ce dont l'apprenti scripteur a besoin, *Vie pédagogique*, 92, janvier-février, 9.

Lapkin, S. (1982). The English Writing Skills of French Immersion Pupils in Grade Five. *The Canadian Modern Language Review.* 39 (1), 24-33.

Tabor, K. (1984). Gaining Successful Writing in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals.* 17 (2), 123-124.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Éditions Logiques.

Tchudi, S. *et al.* (1997). Unsettling Drafts: Helping Students See New Possibilities in Their Writing. *English Journal.* Oct. 27-33.

Urzua, C. (1987). « You Stopped too Soon » : Second Language Children Composing and Revising. *TESOL Quarterly.* 21 (2), June, 279-299.

Autres ressources pour enseignants :

Antifaiff, Gloria. *Implementing the Writing Process.* Adresse électronique: http://www3.sk.sympatico.ca/fiss/newpage1.htm

Young Authors' Workshop – Teacher Resource Page. Adresse électronique: www.planet.eon.net/~bplaroch/Teacher.html

Annexe 1

January 2003
Dear Parent/Guardian,

I am currently working on the final research project for my Masters degree of Education. I would like to undertake an action-based project in our classroom this year, which means I will collect data based on classroom observations, interviews with students and photocopies of student work. One goal of this project is to explore what students think about the revision process and how teaching methods impact this perception.

I would like to ask your permission to interview your child _______________about his/her writing this year and to take copies of some of his/her writing from school. I will also be making informal observations of student behaviors during writing time. I will write a paper containing my results, my analysis of these results. I will use a pseudonym for your child and our school in my paper so that your child's identity will remain confidential and anonymous throughout the research process. I will provide you with a copy of the finished paper if you wish.

If you allow me to include your child in this project, I will interview him/her several times from January to June 2003 in a small group setting. I will audiotape, videotape and/or make notes while your child and I talk. You are invited to listen to the audiotape, watch the videotape and/or read my notes afterward. I will make copies of selections of your child's writing, in order to have specific examples of writing to refer to in my analysis. I will also include your child in my classroom observations.

You and your child are under no obligation to participate in this study. If you agree to do so, and later decide to withdraw, you may do so with no penalty.

If you do grant me this permission, please provide the information and sign the form below and return this letter to me. If you have any questions about this request, please contact me at _________________.

Thank you for considering this request!

Sincerely,

Megan Miller

Date: ____________________

I grant permission for my child, ___________(please print), to participate in this study.

_________________________   _________________________

Name of parent/guardian (please print)   (Signature)

Annexe 2 - Child Letter of Consent

January 2003
Dear _______________,

I am studying at the University of Alberta. For my final project to complete my Master's degree, I am learning more about how children learn to write well in French. For this final project, I have chosen to study how students in Grade four view the process of revision during writing by interviewing them and reading some of the writing they have done.

I would like to ask your permission to interview you about your writing this year and to take copies of some of your writing from school. I will write a paper about your writing and your ideas about writing. I will use a different name for you in my paper so that your identity will be kept secret and private. You can choose the name I call you in my paper if you want to. I will provide your parents/guardians with a copy of the finished paper if you wish.

If you agree to be interviewed, the interviews will take place at various times between January and June 2003. I will audiotape, videotape or make notes while we talk. You may listen to the audiotape, view the videotape and/or read my notes afterward. I will make copies of any of your writing that you allow me to, in order to have specific examples of writing to explain in my paper.

You do not have to participate in this study if you do not want to. If you agree to do this now, but later change your mind, you may just tell your parent/guardian, and you can withdraw with no penalty.

If you agree to be interviewed and let me make copies of your writing, please sign the form below and return it to me. If you have any questions about this, you or your parent/guardian can contact me at -------------.

Thank you!

Sincerely,

Megan Miller

Date: ____________________

_____ Yes, I will participate in this study.

_________________________ _________________________
Name (please print) (please sign)

The name I would like to be called in your paper is _________________.

Annexe 3

Je soussignée, ___________________, enseignante de la commission scolaire de ---------------------, accepte de participer au projet de recherche de Megan Miller pour qu'elle réponde aux exigences demandées pour obtenir sa maîtrise en éducation.

J'ai vu et lu la proposition du projet et a été clairement informée des buts et intentions du projet.

Je comprends que dans tout document écrit durant la rédaction de ce projet, mon anonymat et celui de nos élèves et de notre école seront garantis.

Je comprends que j'aurai l'occasion de lire tout texte provenant de notre collaboration afin d'y réagir et avant que ces textes soient rendus publics.

Signature : _________________________
Date : ________________________